



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
ENTRE RESOLUÇÕES E COMPREENSÕES SOBRE O
TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTO ACADÊMICO**

MARIA LÚCIA SERAFIM

CAMPINA GRANDE
2024

MARIA LÚCIA SERAFIM

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
ENTRE RESOLUÇÕES E COMPREENSÕES SOBRE O TRABALHO
DOCENTE EM CONTEXTO ACADÊMICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, situada na Área de Concentração **Estudos Linguísticos** e vinculada à Linha de Pesquisa **03, Ensino de Línguas e Formação Docente**, como requisito institucional para obtenção do Título de **Doutor em Linguagem e Ensino**.

Orientador: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier

CAMPINA GRANDE
2024

S481e

Serafim, Maria Lúcia.

Ensino remoto emergencial: entre resoluções e compreensões sobre o trabalho docente em contexto acadêmico / Maria Lúcia Serafim. – Campina Grande, 2024. 250 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier".

Referências.

1. Teoria Dialógica da Linguagem. 2. Arquitetônica do Ser. 3. Ensino Remoto Emergencial. 4. Pandemia - COVID-19. 5. Ensino Superior. 6. Trabalho Docente no Contexto Acadêmico. I. Xavier, Manassés Morais.

II. Título.

CDU 378(043)

MARIA LÚCIA SERAFIM

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
ENTRE RESOLUÇÕES E COMPREENSÕES SOBRE O TRABALHO
DOCENTE EM CONTEXTO ACADÊMICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, situada na Área de Concentração **Estudos Linguísticos** e vinculada à Linha de Pesquisa **03, Língua e Formação docente**, como requisito institucional para obtenção do Título de **Doutor em Linguagem e Ensino**.

Orientador: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier

Tese defendida e aprovada em 28/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



MANASSES MORAIS XAVIER

Data: 02/10/2024 14:10:34-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier (PPGLE/UFCG)
(Orientador)

Documento assinado digitalmente



CARLA VIANA COSCARELLA

Data: 02/10/2024 18:31:01-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli (POSLIN/UFMG)
(Examinadora Titular Externa)

Documento assinado digitalmente



DENISE LINO DE ARAUJO

Data: 03/10/2024 09:49:51-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Denise Lino de Araújo (PPGLE/UFCG)
(Examinadora Titular Interna)

Documento assinado digitalmente



PAULA ALMEIDA DE CASTRO

Data: 03/10/2024 09:33:55-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Paula Almeida de Castro (PPGFP/UEPB)
(Examinadora Titular Externa)

Documento assinado digitalmente



PATRICIA CRISTINA DE ARAGAO

Data: 03/10/2024 09:10:46-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão (PPGFP/UEPB)
(Examinadora titular externa)

A Deus, “Porque o Senhor dá a sabedoria; da sua boca é que vem o conhecimento e o entendimento” (Prov. 2, 6).

A minha Mamãe Maria Serafim Lima, que entoava para mim a mais linda letra que dela podia emanar: “minha filha você tem a alma elegante”; e ao meu Papai Orestes Serafim, que ensinou que a minha palavra revela onde quer que eu esteja, a presença de ser justo e paciente. Ambos diziam que eu havia nascido para ensiná-los. Meus amores eternos.

Papai e Mamãe, sou fruto de um tempo de plantação e colheita de suas vidas. Vocês me ensinaram o valor do trabalho, da palavra proferida, da ética dos atos. Um casal que viveu um laço eterno de 58 anos de vida em matrimônio. Estão na eternidade e no meu coração e em cada respiro meu, sei que estão orgulhosos de mim, pois sempre respeitaram e incentivaram a minha luta pela profissão docente e, mais que tudo, pelo meu desejo de aprender e estudar mesmo sem todas as condições. E a menina que queria ser professora, cresceu apaixonada pelos livros e por gente que gosta de gente.

À minha irmã amada Orestina Serafim e sobrinhos queridos Orestes Serafim Neto, Monalisa Serafim, Liliane Serafim e Luciana Serafim: somos uma geração de Serafins, filhos da coragem das nossas raízes; somos Serafins, os anjos mais próximos de Deus e que emanam a essência divina em mais alto grau.

Às amigas Maria Alice Arcanjo, Vanda Pequeno, Jacqueline Braga de Freitas, Kenny de Paula Galieta e Maria do Socorro Flor pelo incentivo constante, “que importa o tempo? Há amigos de oito dias e indiferentes de oito anos”. Elas são de uma vida toda.

À minha esperança, por não me deixar esquecer que sou filha da Trindade Santa. Nada foi fácil, mas nunca perdi, sempre ganhei ou aprendi. Orgulho-me de minha história percorrida nas escolas e universidades públicas. Aos meus ancestrais, minhas referências e gratidão pelas pedras pesadas que transformaram, que tiveram que lapidar para abrir outros caminhos. Eu cheguei por vocês e por mim e para os que virão.

Aos elementos da natureza terra, água, fogo e ar, meu louvor, berço das minhas emoções e sentimentos. Eu sou natureza, sou do mar. Nele nasci e nele me batizei. Vim da terra do sol, minha linda Fortaleza/CE, e aqui me tornei “Ceariba”, mistura de Ceará com Paraíba. A esta terra, Campina Grande, sou grata. Em torno da cultura desta terra, do trabalho e da tecnologia continuei a fincar a luta como cidadã, educadora de um novo tempo na minha vida e na vida de cada estudante a mim confiado, pois me fazem educadora todos os dias na seara do ensino e da aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Celeste, por tudo e por tanto em minha vida. Porque sou um ser de gratidão, tenho filiação com a Trindade Santa e meu coração aprende diariamente a linguagem de uma vida em amor, paciência em diálogo intercorrente com os conflitos e as alegrias.

Ao meu orientador, Professor Dr. Manassés Moraes Xavier, parte deste trajeto rigoroso, mas também bonito, por colaborar, apoiar, ser luz em conhecimento e presença para que eu pudesse concretizar um sonho profissional e humano que coroa todos os meus anos de ensino, fazendo da sala de aula um encontro de pessoas que desejam aprender. Meu orientador, sua inteligência intelectual, amorosa e firme foram fundamentos essenciais para que minha coragem não ficasse esmaecida durante os momentos mais exigentes. Aplaudo-te, elevo-te e te agradeço sempre, querido Mestre, precioso amigo!

Às professoras doutoras Carla Viana Coscarelli, Paula Castro, Patrícia Aragão (examinadoras externas), Denise Lino de Araújo (examinadora interna), pelo gentil aceite ao convite para participação nessa banca examinadora e por todas as contribuições relevantes ao aprimoramento deste trabalho, bem como aos docentes doutores Maria Angélica de Oliveira e Pedro Farias Francelino por assumirem a suplência nesta Banca Examinadora. A todos, expresso minha gratidão pelas leituras responsáveis e responsivas.

À professora Denise Lino, que me acompanhou e colaborou na trajetória de estudos, desde os componentes Tópicos Avançados de Pesquisa, Seminários de Tese, 6º Fórum de Pesquisa de Linguagem e Ensino do PPGLE até o Exame de Qualificação e Defesa de Tese. Por sua presença dialógica, sou grata.

Às professoras Carla Coscarelli e Paula Castro, que estiveram comigo desde a qualificação, vocês são presenças dialógicas ao meu processo de inacabamento. Meu muito obrigada.

Ao professor doutor Fábio Marques, que me recebeu inicialmente como orientador na linha Ensino de Línguas e Formação Docente do PPGLE/UFCG; a esse profissional comprometido com a sua tarefa social na educação superior e pós-graduação, obrigada.

Ao Programa de Pós-Graduação – PPGLE/UFCG, lugar de referência para mim como docente universitária, um programa em Linguagem e Ensino que me acolheu enquanto doutoranda e que me apresentou convivências de aprendizado com docentes que em muito somaram ao meu aprofundamento acadêmico. Destaco os professores doutores Edmilson Luiz Rafael e Manassés Moraes Xavier e as professoras doutoras Eliete Correa dos Santos, Williany Miranda da Silva e Denise Lino de Araújo, com quem pude cursar componentes curriculares relevantes ao trajeto de estudos. Além destes docentes, agradeço ao professor doutor Luciênio de Macêdo Teixeira, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFCG.

Ao Centro de Humanidades, à Unidade Acadêmica de Letras e aos colaboradores da pesquisa que em tempo adverso e desafiador de pandemia por COVID-19 não se furtaram a exercer o seu lugar de participação ativa nesta pesquisa voltada ao Ensino Remoto Emergencial no contexto acadêmico.

À Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, meu lugar de referência institucional como professora de ensino superior. Instituição incansável no seu exercício social pela excelência do ensino, pesquisa e extensão. Ao Centro de Educação, Departamento de Educação e aos meus pares, docentes com quem compartilho minhas construções cognitivas, afetivas e também os sonhos por uma educação emancipatória, com acesso aos bens culturais.

Ao Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes – GPTEMA, uma liderança em que vivo os processos da dialogicidade junto aos meus pares pesquisadores que constroem comigo esta jornada no contexto acadêmico UEPB/CNPq.

Às amigas/colegas de trabalho docentes doutoras Maria do Rosário Germano, Lígia Pereira dos Santos, Vagda Rocha e Patrícia Aragão que compartilham as lutas no ensino superior e mais que tudo são incentivadoras do meu trajeto de estudos/pesquisas trabalho docente e nas pelejas quanto às tecnologias contemporâneas na educação. Vocês fazem parte desta construção irrepetível.

Aos amigos/colegas que estiveram comigo quando das jornadas em aulas remotas e estudos em grupo no PPGLE, que se somaram a minha vida acadêmico-profissional com quem formei elos bonitos de convivência, a saber: Jeniffer de Oliveira Barbosa, Ewerton Marques, Jucileide Maria de Oliveira Cândido, Maria Dnalda Pereira e Lyra Leite presenças de diálogo singular que, pela via da vida acadêmica na pós-graduação PPGLE, tornamo-nos um coletivo de estudos em que a admiração, o respeito e as trocas ocorrem.

À Jeniffer de Oliveira Barbosa, meu apreço, afeto e gratidão por sua presença encorajadora e pontual nas semanas que antecederam a defesa da tese.

À amiga Marta Lúcia Celino, por celebrarmos juntas o verbo esperar como filhas da fé.

Enfim, a todas e a todos que vibraram comigo pela realização desta conquista acadêmico-profissional na singularidade do meu ser. Meus agradecimentos, em forma de gratidão.

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir.

(Mikhail Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 24).

[...] no ensino remoto, nós estamos com muitas “gambiaras”. Para mim, a “gambiarra” mais grave nesse processo, segundo relatos que recebo de professores da educação básica, do ensino superior e até da pós-graduação, é que os professores estão usando seus próprios recursos para ensinar. Eles estão usando o celular pessoal e a Internet. Isso é uma sobreposição do institucional em relação ao particular do professor.

(Lino de Araújo, 2020, p. 232).

RESUMO

A presente Tese de Doutorado é um estudo que substancia o trabalho docente no Ensino Remoto Emergencial no contexto acadêmico, modalidade convocada sob efeito da pandemia por COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, formato temporário com a presença prescritiva de tecnologias digitais na pauta laboral do formador no ensino superior. Sujeitos convocados que expressam diálogos e discursos consigo mesmos e com os outros em suas condições de trabalho. A questão-problema que orientou a pesquisa foi: Quais indícios revelaram (re)formações das práticas dos docentes do Curso de Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande em função das demandas do Ensino Remoto Emergencial prescritas pela instituição para as atividades em contexto de pandemia? Como resposta ao questionamento levantado, seus objetivos foram sistematizados em: Geral – investigar como o Ensino Remoto Emergencial, que surgiu em decorrência da pandemia por COVID-19, afetou os docentes do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG em seu trabalho, no tocante a uma prefiguração de (re)formação de suas práticas didático-pedagógicas com tecnologias digitais e multiletramentos; e Específicos – descrever as prescrições (resoluções) que orientaram as atividades de Ensino Remoto Emergencial na universidade implicada; e analisar as compreensões dos docentes sobre o Ensino Remoto Emergencial em relação às resoluções UFCG e aos modos de (re)formação do docente a partir dos indícios de adoção, adaptação e/ou recriação. O estudo defende a tese de que o Ensino Remoto Emergencial, como modalidade suscitada em função da pandemia por COVID-19, acarretou efeitos quanto à (re)formação do docente no contexto acadêmico como um novo arranjo ao trabalho de ensino para agir em situação remota com tecnologias digitais e práticas multiletradas. Para tratar do objeto de estudo “O Ensino Remoto Emergencial e o trabalho docente no contexto acadêmico”, o lugar teórico da Tese ampara-se na Teoria Dialógica da Linguagem do Círculo de Bakhtin, tendo a arquetônica do ser como conceito sistematizador que incorpora as categorias dialogicidade, interação discursiva e o ato responsável em Bakhtin (2017 [1920-24]), (2016 [1952-53]); Volóchinov (2019 [1930]), além de Brait (2020), Fiorin (2020), Amorim (2004). A pesquisa fundamentou-se também em estudos sobre: o trabalho docente e a formação de quem forma no ensino superior, a partir de Tardif e Lessard (2012), Schön (1983), Zabalza (2004); a Clínica da Atividade, em Clot (2011; 2010); e a Ergonomia, em Amigues (2004) e Guérin (2001), no tocante, de forma pontual, ao trabalho prescrito. Hodges (2020), Santos (2020, 2021), Minon (2021), Buzato (2009), Rojo (2019, 2012), Cazden *et al* (2021) colaboraram com investigações teóricas sobre o ensino remoto, tecnologias digitais e multiletramentos. Metodologicamente, a pesquisa descritiva situa-se na filosofia do conhecimento das ciências humanas em Bakhtin, de natureza qualitativa, interpretativista, análise de documentos e objetivos descritivos. A geração de dados ocorreu entre os meses de fevereiro a maio de 2022 e resultou na colaboração de 07 docentes do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande. Quanto aos resultados, a análise das compreensões dos docentes dialogicamente situadas apresenta: das prescrições como mandatórias e frágeis quanto a orientar o coletivo de trabalho, ausentes no que toca ao pedagógico para se lidar com o não saber com tecnologias digitais diante o prescrito e a realização da atividade. Na prefiguração de (re)formação sobre as práticas, como efeito do ensino remoto, há indícios de adoção das técnicas, de adaptação como identificação dos recursos digitais, porém, com didáticas ainda do presencial às telas, de recriação em práticas multiletradas no percurso pelo interesse já vindo do ensino face a face, singularidades no coletivo que afirmam o trabalho docente como ato responsável.

Palavras-chave: Teoria Dialógica da Linguagem. Arquetônica do ser. Ensino Remoto Emergencial. Trabalho docente no contexto acadêmico.

ABSTRACT

This Doctorate Degree Thesis is a study that substantiates the teaching work in Emergency Remote Teaching in the academic context, a modality summoned up due to COVID-19 pandemic in 2020 and 2021, a temporary format with the prescriptive presence of digital technologies in the work agenda of the trainer in university education. Summoned subjects who express dialogues and speeches with themselves and others in their working conditions. The question problem that guided the research was: What evidence revealed (re)formations in the practices of teachers of the Literature Course – Portuguese Language - at Federal University of Campina Grande (Humanities Center) due to the demands of Emergency Remote Teaching prescribed by the institution for activities in the context of a pandemic? In response to the question raised, its objectives were systematized into: General – investigate how Emergency Remote Teaching, which emerged due to COVID-19 pandemic, affected the teachers of the Literature Course – Portuguese Language - at UFCG in their work, regarding to a prefiguration of (re)formation of their didactic-pedagogical practices with digital technologies and multiliteracies; and Specific – describe the prescriptions (resolutions) that guided the Emergency Remote Teaching activities at the university involved; and analyze teachers' understandings about Emergency Remote Teaching in relation to UFCG resolutions and ways of teachers (re)training based on the evidences of adoption, adaptation and/or recreation. The study defends the thesis that Emergency Remote Teaching, as a modality created due to COVID-19 pandemic, had effects on the (re)training of teachers in the academic context as a new arrangement for teaching work to act in a remote situation. with digital technologies and multiliterate practices. Studying “Emergency Remote Teaching and teaching work in the academic context”, the theoretical place of the Thesis is supported by the Dialogical Theory of Language of Bakhtin Circle, having the architecture of being as a systematizing concept that incorporates the categories dialogicity, discursive interaction and the responsible act in Bakhtin (2017 [1920-24]), (2016 [1952/1953]); Volóshinov (2019 [1930]), in addition Brait (2020), Fiorin (2020), Amorim (2004). The research was also based on studies about teaching work and the training of those who graduate in university education, based on Tardif and Lessard (2012), Schön (1983), Zabalza (2004); the Activity Clinic, in Clot (2011; 2010); and Ergonomics, in Amigues (2004) and Guérin (2001), regarding, on a specific basis, the prescribed work. Hodges (2020), Santos (2020, 2021), Minon (2021), Buzato (2009), Rojo (2019, 2012), Cazden et al (2021) collaborated with theoretical investigations about remote teaching, digital technologies and multiliteracies. Methodologically, the descriptive research takes place in Bakhtin's philosophy of knowledge of the human sciences, with a qualitative, interpretive nature, document analysis and descriptive objectives. Data generation took place between the months of February and May 2022 and resulted in the collaboration of 07 teachers from the Literature Course – Portuguese Language of the Academic Unit of Literature, Humanities Center, at Federal University of Campina Grande. As for the results, the analysis of the teachers' understandings dialogically situated presents: prescriptions as mandatory and fragile in guiding the collective work, absents in terms of pedagogy to deal with not knowing about digital technologies facing what is prescribed and the implementation of the activity. In the prefiguration of (re)training about practices, as a result of remote teaching, there are evidences of adoption of techniques, of adaptation as identification of digital resources, however, with didactics still from face-to-face to screens, of recreation in multiliterate practices on the journey through interest already coming from face-to-face teaching, singularities in the collective that affirm teaching work as a responsible act.

Keywords: Dialogical Theory of Language. Architecture of being. Emergency Remote Teaching. Teaching work in the academic context.

RESUMEN

Esta Tesis Doctoral es un estudio que fundamenta el hacer docente en la Enseñanza Remota de Emergencia en el contexto académico, modalidad convocada bajo el efecto de la pandemia COVID-19 en los años 2020 y 2021, en un formato temporal y con la presencia prescriptiva de las tecnologías digitales en la agenda de trabajo del formador en educación superior. Sujetos convocados que expresan diálogos y discursos consigo mismos y con los demás en sus condiciones laborales. La pregunta problemática que guió la investigación fue: ¿Qué evidencias revelaron (re)formaciones en las prácticas de los docentes del Curso de Literatura – Lengua Portuguesa de la Universidad Federal de Campina Grande (Centro de Humanidades) debido a las exigencias de la Enseñanza Remota de Emergencia prescritas por la institución para actividades en el contexto de una pandemia? En respuesta a la pregunta planteada, sus objetivos fueron sistematizados en: General – investigar cómo la Enseñanza Remota de Emergencia, surgida a raíz de la pandemia de COVID-19, afectó a los docentes del Curso de Literatura – Lengua Portuguesa de la UFCG en su trabajo. en cuanto a una prefiguración de (re)formación de sus prácticas didáctico-pedagógicas con tecnologías digitales y multialfabetizaciones; y Específicas – describir las prescripciones (resoluciones) que guiaron las actividades de Enseñanza Remota de Emergencia en la universidad involucrada; y analizar la comprensión de los docentes sobre la Enseñanza Remota de Emergencia en relación con las resoluciones de la UFCG y las formas de (re)capacitación docente basadas en signos de adopción, adaptación y/o recreación. El estudio defiende la tesis de que la Enseñanza Remota de Emergencia, como modalidad creada a raíz de la pandemia de COVID-19, tuvo efectos en la (re)capacitación de docentes en el contexto académico como una nueva modalidad del trabajo docente para actuar en una situación remota. con tecnologías digitales y prácticas multialfabetizadas. Para abordar el objeto de estudio “La Docencia a Distancia de Emergencia y el trabajo docente en el contexto académico”, el lugar teórico de la Tesis se sustenta en la Teoría Dialógica del Lenguaje del Círculo de Bakhtín, con la arquitectura del ser como concepto sistematizador que incorpora la categorías dialogicidad, interacción discursiva y acto responsable en Bakhtin (2017 [1920-24]), (2016 [1952-53]); Volóshinov (2019 [1930]), además de Brait (2020), Fiorin (2020), Amorim (2004). La investigación también se basó en estudios sobre: el trabajo docente y la formación de quienes egresan en la educación superior, con base en Tardif y Lessard (2012), Schön (1983), Zabalza (2004); la Clínica de Actividad, en Clot (2011; 2010); y Ergonomía, en Amigues (2004) y Guérin (2001), sobre, de forma específica, el trabajo prescrito. Hodges (2020), Santos (2020, 2021), Minon (2021), Buzato (2009), Rojo (2019, 2012), Cazden et al (2021) colaboraron con investigaciones teóricas sobre enseñanza remota, tecnologías digitales y multialfabetizaciones. Metodológicamente, la investigación descriptiva se sitúa en la filosofía del conocimiento de las ciencias humanas de Bakhtin, con un carácter cualitativo, interpretativo, de análisis documental y objetivos descriptivos. La generación de datos tuvo lugar entre los meses de febrero y mayo de 2022 y resultó en la colaboración de 7 profesores del Curso de Literatura – Lengua Portuguesa de la Unidad Académica de Literatura, Centro de Humanidades, de la Universidad Federal de Campina Grande. En cuanto a los resultados, el análisis de las comprensiones de los docentes dialógicamente situados presenta: prescripciones como obligatorias y frágiles en la orientación del colectivo de trabajo, ausentes en términos de pedagogía para afrontar el desconocimiento de las tecnologías digitales frente al prescrito y la implementación. de la actividad. En la prefiguración de la (re)formación en las prácticas, como efecto de la enseñanza remota, hay signos de adopción de técnicas, de adaptación como identificación de recursos digitales, sin embargo, con didácticas aún del presencial a las pantallas, de recreación. en prácticas multialfabetizadas en el recorrido por intereses ya provenientes de la docencia presencial, singularidades en el colectivo que afirman el trabajo docente como un acto responsable.

Palabras clave: Teoría Dialógica del Lenguaje. Arquitectura del ser. Enseñanza Remota de Emergencia. La labor docente en el contexto académico.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 01: Mapa da Tese..... | 27 |
| Figura 02: Pilares basilares das relações dialógicas..... | 50 |
| Figura 03: O trabalho..... | 58 |
| Figura 04: Tarefa..... | 59 |
| Figura 05: Trabalho prescrito e trabalho real..... | 60 |
| Figura 06: Conjunto do <i>corpus</i> da pesquisa..... | 104 |
| Figura 07: Seções analíticas..... | 113 |
| Figura 08: Trajetos de análise dos documentos..... | 115 |
| Figura 09: Indícios de (Re)formação com tecnologias digitais e multiletramentos no trabalho de ensino na modalidade remota emergencial..... | 145 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01: Teses defendidas no ano de 2023 que trataram do Ensino Remoto Emergencial e ensino superior..... | 23 |
| Quadro 02: Panorama de Dissertações defendidas nos anos de 2022 e 2023 sobre Ensino Remoto Emergencial no PPGLE/UFCG..... | 24 |
| Quadro 03: Dados referentes à realização das entrevistas..... | 107 |
| Quadro 04: Quantidade de excerto/textos na seção 06..... | 110 |
| Quadro 05: Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas..... | 111 |
| Quadro 06: Quantidade de excertos na categoria 7.1..... | 111 |
| Quadro 07: Quantidade de excertos na categoria 7.2..... | 112 |
| Quadro 08: Quantidade de excertos na categoria 7.3..... | 112 |
| Quadro 09: Manutenção-inovação em função das rotinas de trabalho docente no Ensino Remoto Emergencial..... | 138 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 A NATUREZA DIALÓGICO-DISCURSIVA DA LINGUAGEM | 30 |
| 2.1 A noção de dialogismo para o Círculo de Bakhtin..... | 31 |
| 2.2 A interação discursiva como um pilar para os estudos da linguagem..... | 36 |
| 2.3 O ato responsável e a arquitetônica do ser para Bakhtin..... | 40 |
| 3 O TRABALHO DOCENTE: A FORMAÇÃO DE QUEM FORMA | 52 |
| 3.1 A docência como trabalho e como ato responsável..... | 52 |
| 3.2 A formação de quem forma no ensino superior..... | 62 |
| 4 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS MULTILETRAMENTOS DESENHANDO O TRABALHO DOCENTE | 69 |
| 4.1 Tecnologias Digitais e a Pedagogia dos Multiletramentos: horizonte da linguagem e ensino..... | 69 |
| 4.2 A pandemia por COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial..... | 80 |
| 5 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA | 94 |
| 5.1 A pesquisa em ciências humanas..... | 94 |
| 5.2 A tipologia da pesquisa..... | 99 |
| 5.3 O contexto de geração de dados..... | 101 |
| 5.4 O <i>corpus</i> de análise..... | 102 |
| 5.5 Os sujeitos do estudo..... | 107 |
| 5.6 A sistematização de categorias de análise..... | 110 |
| 6 UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE AS PRESCRIÇÕES | 114 |
| 6.1 Da estruturação dos documentos | 115 |
| 6.2 Da definição de Ensino Remoto Emergencial..... | 123 |
| 6.3 Das regulamentações às rotinas acadêmicas no Ensino Remoto Emergencial..... | 128 |
| 6.4 Das manutenções-inovações nas resoluções enquanto durasse a pandemia..... | 138 |
| 7 A ARQUITETÔNICA DO SUJEITO DOCENTE NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL | 144 |
| 7.1 O outro-para-mim: o sujeito docente e a instituição | 146 |
| 7.2 O eu-para-mim: o sujeito docente e o seu trabalho..... | 169 |
| 7.3 O eu-com-os-outros: o sujeito docente e o seu coletivo de trabalho..... | 195 |

| | |
|---|-----|
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 216 |
| REFERÊNCIAS | 226 |
| APÊNDICE | |
| Questionário estruturado submetido aos docentes implicados na pesquisa... | 239 |
| ANEXO | |
| Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética do HUAC/UFCG..... | 249 |

1 INTRODUÇÃO

O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante.
(Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 96).

O amplo desenvolvimento tecnológico com o advento do digital e todos os seus desdobramentos vem apresentando suas interferências nas práticas sociais, nos fenômenos linguísticos e nos processos de formação e trabalho docente. Atravessamos profundas transformações no campo da linguagem e das tecnologias contemporâneas que afetam diretamente as formas de letramentos e multiletramentos na relação do docente com estas interfaces em suas práticas, suscitadas pela tecnologia como instância em que diferentes e novas práticas sociais, culturais e de linguagem emergem.

Nesse contexto, a premência da formação tecnológica docente já vinha se descortinando em possibilidades e exigências por, na atualidade, se dispor de meios e recursos digitais que convocam novos letramentos ao configurarem os enunciados em novos e diversos cenários e, conseqüentemente, dando lugar a outros gêneros discursivos em sua multiplicidade de formas de significar.

Em paralelo aos processos de demandas de formação e atuação em relação aos saberes tecnológicos, fomos atravessados por uma pandemia que se instaurou em 2020, com a COVID-19, a qual afetou a educação como um todo, demarcando uma série de desafios para as esferas social, política, econômica e educacional.

Diante disso, o referido ano fica para a história com suas marcas de enfrentamento após as primeiras confirmações de casos do coronavírus (SARS-CoV-2)¹, em *Wuhan*, na China, seguidas por medidas de contenção advindas da Organização Mundial da Saúde (OMS) no que tangem ao distanciamento social, ao uso constante de máscara e álcool em gel. Viu-se, portanto, providências sendo adotadas por todos os países como forma de combate ao avanço da

¹ Linha do tempo do coronavírus: Resposta nacional e internacional de enfrentamento ao novo coronavírus. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 09/06/2021.

pandemia. A irrupção dessa pandemia, em muito e de modo desafiador, atingiu a vida de todos no ano de 2020, assim como no ano seguinte. Mesmo diante das medidas sanitárias adotadas, houve um processo lento de vacinação que intensificou o sofrimento e a crise da humanidade, ceifando vidas.

Especialmente no cenário educacional do Brasil, em 17 de março de 2020, o Diário Oficial da União publicou, por meio da Portaria Nº 343, a suspensão das aulas presenciais no período de 30 dias ou enquanto durasse a pandemia. O Conselho Nacional de Educação (CNE), de forma a apoiar e legalizar a utilização do ensino remoto², lançou, em 28 de abril de 2020, um parecer tornando favorável a reorganização do calendário escolar de modo a possibilitar o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, sendo este homologado em 29 de maio de 2020, pelo Ministério da Educação.

Diante da configuração real de uma pandemia, escolas, universidades e seus docentes foram convocados a providenciar mudanças na educação presencial, fato que apresentou desafios quanto ao exercício didático-pedagógico, à interação e ao acesso digital, mesmo que nos últimos 25 anos tenhamos passado a vivenciar contextos de práticas sociais que se entrecruzam no movimento cultural irreversível das tecnologias contemporâneas digitais. Nesse panorama, solicitou-se uma reorganização e recriação de interpretações e práticas.

Com efeito, a pandemia apresentou o Ensino Remoto Emergencial³ na pauta da atividade dos docentes no contexto acadêmico como nova prefiguração

² Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10/05/2021.

³ Consideramos a expressão Ensino Remoto legalizada pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, acrescentando-se o termo Emergencial, por se entender uma situação inscrita na realidade do tempo pandêmico, como forma empírica encontrada para se mediar e dialogar com as incertezas do agir nesta complexidade. Para isso, tomamos a referência de Hodges, Trust, Moore, Bond e Lockee (2020, p. 02): “Uma experiência de aprendizado *online* bem planejada é muito diferente dos cursos oferecidos *online* em momentos de crises ou de desastres. Escolas e universidades que trabalham para manter o ensino durante a pandemia do COVID-19 devem entender essas diferenças ao avaliar esse ensino remoto de emergência”. E de Coscarelli (2020, p. 06) ao afirmar que “O ensino remoto emergencial, por sua vez, foi fruto de uma situação de impedimento dos encontros presenciais provocado pela pandemia. De uma

ao trabalho de ensino, solicitando alterações nas formas de ensinar com utilização contundente de tecnologias digitais e os multiletramentos decorrentes em todos os níveis e modalidades de formação. O que não foi diferente para os docentes do ensino superior, especificamente, de licenciaturas, formadores de professores, interesse desta pesquisa.

A regulamentação do ensino remoto pelo Ministério da Educação para responder à crise sanitária, uma vez que com o crescimento da pandemia foi preciso manter o isolamento social, não significou garantir que todos os professores estivessem preparados para as aulas remotas, tampouco que os estudantes tivessem como participar efetivamente do processo constituído.

As Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram que transformar a demanda de trabalho docente e criar resoluções, prescrevendo ao coletivo de trabalho as rotinas para atender ao ensino na modalidade remota. Isso significa compreender que no ano de 2020, em um espaço de tempo pequeno e de modo generalizado, foi preciso ofertar respostas de uma experiência pessoal e presencial para uma demanda de Ensino Remoto Emergencial empírica entre o trabalho prescrito⁴ e as condições de realização da atividade de ensino, com desdobramentos que se estenderam por todo o ano de 2021⁵.

O docente do ensino superior viu, portanto, suas atribuições no exercício laboral imbricadas, imperativamente, à realidade de emergência e ao saber plural de uma sociedade que já caminhava nesses últimos 25 anos de forma célere em movimento digital. Nesse cenário, a universidade como um espaço de tecnologia político-cultural em suas diversas formas, em que “a noção de

hora para a outra, os cursos presenciais não puderam ser ministrados nesse formato e outras formas de contato com os alunos tiveram de ser criadas”.

⁴ Com referência em Amigues (2004), as prescrições são entendidas como os construtos sociais que dizem de maneira mais ou menos clara a tarefa que o trabalhador deve realizar.

⁵ Esta tese apresenta um estudo referente aos anos de 2020 e 2021, anos cruciais da pandemia por COVID-19. A partir dos meses iniciais do ano de 2022, algumas universidades continuaram atuando no Ensino Remoto Emergencial, concluindo períodos e outras retornaram ao presencial, seguindo, conforme a instituição, normas sanitárias, mesmo, à época, com vários grupos da população estando em etapas de vacinação concluída, quando passamos a vivenciar o chamado tempo de pós-pandemia e/ou novo normal.

“política” se refere aos limites – e também às possibilidades – colocadas a uma série de atividades cotidianas pelo campo dos recursos materiais, sociais e simbólicos” (Simon, 2013, p. 67) impelidas aos docentes ao precisar dar conta em domínio do conhecimento de sua ciência de ensino e de saberes de formação tecnológica, sendo a modalidade apresentada em tom de urgência social.

Nesse contexto, a universidade, como instituição formadora de cidadãos, foi convocada a se reestruturar para atender a demanda do Ensino Remoto Emergencial. E, nestas redefinições, colocando em pauta aspectos da formação e atuação docentes instaladas em um saber plural, que possam contribuir com o curso de Letras – dado específico desta investigação, requer-se, assim, docentes de linguagem lidando com novas linguagens, em um convívio do ensino e da aprendizagem, dividindo espaços com as variadas possibilidades digitais em suas interfaces computacionais e cenários multimidiáticos ambientados na cibercultura⁶. Tal existência social e cultural dos suportes digitais não pode ser ignorada quando sua influência está presente em todos os segmentos da vida contemporânea.

A decisão que reverberou em atender a demanda de trabalho de ensino, também acentuou as desigualdades já latentes em nosso país, revelando, ainda mais, os grandes desafios de formação dos docentes e também dos discentes à realização das atividades remotas. Facultaram-se práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, salas virtuais, aplicativos e outros recursos informacionais que, até então, não eram parte integrante do trabalho de muitos docentes no presencial, sendo mais comuns em modalidades do ensino superior a distância - caracterizada por utilizar conteúdos, atividades e/ou avaliações expressas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Surge, então, um cenário situacional em que o docente universitário – formador de professores, como todos os outros profissionais da educação de forma específica, também foram surpreendidos, solicitando-lhe (re)formação em

⁶ “O neologismo que especifica o conjunto de práticas, atitudes, técnicas, modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, ou seja, a comunicação que surge da interconexão da rede mundial dos computadores e *internet*”. (Lévy, 1999, p. 17).

seu saber e agir quanto ao ensino remoto de emergência. Explicitamos que a expressão prefigurada como (re)formação nesse cenário remoto é interpretada por nós como processo em formato temporário ao se lidar na nova situação com valores, conhecimentos e práticas didático-pedagógicas, no sentido de que a educação se faz em processo de permanentes construções/tensões de aprendizagem da humanidade e de socialização da cultura.

Toda essa conjuntura do ano de 2020 seguiu até os meses iniciais de 2022, pelas necessárias conclusões dos períodos letivos na universidade lócus da pesquisa. Nesse ano, no país e na cidade onde a universidade está incrustada, apresentou-se um cenário mais satisfatório, à proporção que mais pessoas foram sendo alcançadas pelas vacinas, obviamente, pelo desempenho do avanço da ciência ao lidar com as variadas cepas que foram surgindo enquanto ocorria a vacinação.

Feitas tais asserções, passamos a sublinhar a nossa trajetória como docente do ensino superior, a partir do ano de 2004, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), cujo trabalho de ensino e aprendizagem nos convoca e nos desafia a sermos ensinantes do nosso tempo; e isso envolve o ser-existir social e singular no ensino, na pesquisa e na extensão. O intuito é o de adensar o sentido da vinculação da pesquisa que se integra ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande (doravante, UFCG) a um percurso profissional de exatos 20 anos, cuja prioridade é o desenvolvimento de estudos voltados ao aprofundamento epistemológico na linguagem, discurso, e de práticas que contemplam conhecimentos com tecnologias digitais e multiletramentos decorrentes da cibercultura, em seus aspectos éticos, políticos, sociais numa sociedade que digitaliza os processos e as áreas de atuação humana. Contudo, cabe a ressalva de que ainda convivemos com situações de extrema desigualdade de oportunidades de formação que corrobore novas criações, razão pela qual não podemos declinar de se compreender como um ser em luta diária no chão da academia.

Desde o ano de 2009, assumimos, diante dos desafios do contexto sociopolítico e pedagógico, projeto de extensão na acepção dos letramentos e

multiletramentos sociais/digitais na formação de professores da educação básica. Ademais, desde o ano 2010 na coordenação do grupo de trabalho Educação e Mídias, como área de orientação a partir do compromisso do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na UEPB, o que significa estarmos juntos aos grupos de alunos em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), quando optam por objetos de estudo nesse campo. O que também nos conduziu, desde o ano de 2011, à liderança do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes (GPTEMA), cadastrado junto ao UEPB/ CNPq.

Esta trajetória de estudos e construções voltadas à educação e tecnologias se refletiu no trabalho que realizamos durante os 10 anos de existência do curso de Especialização em Tecnologias na Educação – PROEAD/UEPB, em que orientamos diversas produções monográficas voltadas ao campo das tecnologias da informação e da comunicação, bem como sua inserção na educação e produção de duas obras com artigos fruto destas monografias.

A partir do ano de 2018, passamos a contribuir no coletivo de docentes junto à Coordenação de Ensino Superior (CES) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UEPB), na Jornada Pedagógica Docente UEPB na formação continuada junto com meus pares da própria instituição, tratando das tecnologias digitais e práticas multiletradas, com temática voltadas aos novos letramentos digitais no pedagógico. Nos anos de 2017 a 2019, atuamos com extensão em tecnologias digitais no ensino e aprendizagem, junto aos docentes dos cursos de Letras e Pedagogia que buscaram o curso ofertado. Em 2020, 2021 e 2022, durante a pandemia por COVID-19, trabalhamos maciçamente proferindo cursos e palestras pelo *Google Meet* aos docentes da Educação de alguns municípios da Paraíba e para grupos específicos de docentes universitários, com o curso de extensão “Multiletramentos Digitais na Formação de Professores”, sob nossa coordenação de extensão para cursos de Licenciaturas do Centro de Educação como Pedagogia, Geografia e História e pela Rede UEPB (<https://www.youtube.com/redeuepb>), juntamente com outros docentes e técnicos da instituição na “Jornada Pedagógica Docente Online”, voltada aos 08 campi durante a pandemia.

Nesse sentido, ao lidarmos com o Ensino Remoto Emergencial e o docente universitário, consideramos a importância de, pelo distanciamento das nossas práticas, olharmos o espaço do outro, ouvindo-o para compreendê-lo nesse processo, na referência de realizarmos um registro da situação socialmente suscitada entre o prescrito e o realizado na modalidade remota, no intuito de buscar contribuir com uma pesquisa desta envergadura nas ciências humanas no ensino superior.

A partir do conhecimento da linguagem, à luz da Teoria Dialógica com os estudos de Bakhtin e do Círculo, entendemos a arquitetônica do ser como englobante aos pilares basilares da dialogicidade, da interação discursiva e do ato responsável – acentos conceituais ao estudo na tese. Partimos, portanto, da perspectiva de que a palavra é território comum entre falantes e interlocutores, expressando os argumentos e os motivos desses indivíduos. Nesse ínterim, na presente pesquisa, vislumbramos os sujeitos docentes convocados ao trabalho de Ensino Remoto Emergencial no contexto acadêmico que expressam seus diálogos e discursos consigo mesmos, com os outros, em suas condições de trabalho e vinculações sociais, tendo em vista que “toda palavra serve de expressão ao *um* em relação ao *outro*”. (Volóchinov, 2018 [1929], p. 205).

Nessa direção, a pesquisa advinda de um cenário arenoso que foi a pandemia por COVID-19 nos anos de 2020 e 2021 partiu da seguinte **questão-problematizadora**: Quais indícios revelaram (re)formações das práticas dos docentes do Curso de Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande em função das demandas do Ensino Remoto Emergencial prescritas pela instituição para as atividades em contexto de pandemia?

Por intermédio da questão em destaque, assentimos como **objetivo geral**: Investigar como o Ensino Remoto Emergencial, que surgiu em decorrência da pandemia por COVID-19, afetou os docentes do Curso de Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Humanidades, em seu trabalho, no tocante a uma prefiguração de (re)formação de suas práticas didático-pedagógicas com tecnologias digitais e multiletramentos.

Para colaborar no desdobramento da questão-problema e do objetivo geral, estabelecemos como **objetivos específicos**:

(1) descrever as prescrições (resoluções) que orientaram as atividades de Ensino Remoto Emergencial na universidade implicada; e

(2) analisar as compreensões dos docentes colaboradores da pesquisa sobre o Ensino Remoto Emergencial em relação às resoluções UFCG e aos modos de (re)formação do docente a partir dos indícios de adoção, adaptação e/ou recriação com tecnologias digitais.

No que tange à justificativa da pesquisa, assumimos que ela se expressa por ser uma análise das compreensões discursivas de docentes universitários do curso de licenciatura em Letras, território da educação que merece ser mais ouvido por substanciar a formação de professores; bem como por ser um estudo à luz da Teoria Dialógica da Linguagem, no que damos ênfase ao ensino superior. Desejamos, sobretudo, contribuir com os registros desse tempo à luz da formação de quem forma no contexto acadêmico, instaurando como investigação de valor social no âmbito da linguagem para o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) (Doravante, PPGLE e UFCG), dado que se permitiu problematizar o Ensino Remoto Emergencial em tempo pandêmico da COVID-19 como modalidade de ensino socialmente convocada, delineando o seu efeito sobre as práticas didático-pedagógicas produzidas pelos docentes.

Ainda, manifestamos que a importância do estudo se erige por evidenciar o papel da universidade na formação continuada do coletivo de trabalho, a qual envolve as tecnologias digitais contemporâneas, demandando (re)formação do docente formador em trajetórias que vão da adoção à criação na ação didática. Ademais, mesmo que por indícios manifestados pelos docentes, a modalidade de ensino remoto adotada colabora para os multiletramentos e outras linguagens na cibercultura. Por fim, apontamos nosso intuito em oferecer uma pesquisa que funcione como referência para os estudos sobre o Ensino Remoto Emergencial, sobretudo, em contexto acadêmico.

Destarte, o **objeto de estudo** desta tese consiste no “Ensino Remoto Emergencial e o trabalho docente no contexto acadêmico” e configura-se na

perspectiva de que, para responder ao Ensino Remoto Emergencial, o docente, na posse de seus saberes de experiências construídos no modelo presencial, acaba, de algum modo, por prefigurar (re)formação em razão das circunstâncias exigidas por este tempo transversal.

Como tese, defendemos que o Ensino Remoto Emergencial, modalidade suscitada em função da pandemia por COVID-19, acarretou efeitos quanto à (re)formação do docente no contexto acadêmico por se tratar de um novo arranjo ao trabalho de ensino no que concerne aos modos de atuar demarcadamente em situação remota, com tecnologias digitais e práticas multiletradas.

O Ensino Remoto Emergencial, no contexto acadêmico, possibilitou a extração de marcas significativas de um tempo atravessado por tensões/exigências/(re)formações em respostas diversas, fato que conduziu os trabalhadores docentes de uma experiência já constituída – como sabedores de uma experiência de ensino presencial – a uma conversão deste modo conhecido em atividade/agir que se constitui no ensinar remotamente, mediante as regulações e respostas singulares à crise pandêmica.

Diante disso, como levantamento de estado da arte, buscamos produções acadêmicas que apresentam relações com o Ensino Remoto Emergencial e o ensino superior⁷ constituídas de teses defendidas no ano de 2023 contidas no catálogo da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (CAPES), bem como dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE)⁸/UFCG, programa ao qual nos filiamos em sua primeira turma de Doutorado, a partir de setembro de 2020 e que dispõe de pesquisas produzidas nos anos de 2022 e 2023. Ambos os quadros destacados,

⁷ No catálogo de teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizamos as expressões Ensino Remoto Emergencial e docente do ensino superior para busca de pesquisas de doutorado defendidas no ano de 2023, conforme sítio eletrônico <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 11/06/2024. Até a data pesquisada, não encontramos teses defendidas nos anos 2022 e 2024.

⁸ Teses defendidas nos anos de 2022 e 2023 disponíveis no Portal do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, https://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=Disserta%C3%A7%C3%B5es_Defendidas. Acesso em 20 de junho de 2023.

têm o objetivo de realçar o valor social de pesquisas nesse campo de interesse e aprofundamento. Vejamos, a seguir, os Quadros 01 e 02.

Quadro 01: Teses defendidas no ano de 2023 que trataram do Ensino Remoto Emergencial e ensino superior

| Data da defesa Instituição/Programa | Pesquisador/a | Título da tese/ Investigação |
|--|-----------------------------------|--|
| 31/08/2023 Universidade Federal do Rio de Janeiro Interdisciplinar Linguística Aplicada | Thamiris Martins Santos de Morais | <ul style="list-style-type: none"> Formação de docentes para o ensino remoto emergencial em cursos de letras: a perspectiva de professores formadores sobre o período (pós) pandêmico. <p>Esta pesquisa investigou que ações foram realizadas para formar professores dos cursos de Letras de três universidades públicas do estado do Rio de Janeiro para atuarem com as tecnologias digitais durante o período de aulas presenciais suspensas pela pandemia de COVID-19 – isto é, a formação docente emergencial – e compreender quais foram as limitações dessa formação e quais são as recomendações para o futuro da formação de professores, sob a perspectiva dos professores que estiveram à frente da criação dessas iniciativas.</p> |
| 30/08/2023 Universidade Federal de Alagoas Educação | Rafael André de Barros | <ul style="list-style-type: none"> Ensino remoto emergencial (ERE) e precarização do trabalho docente no ensino superior público de Maceió/AL durante o período pandêmico (2020 – 2022). <p>Esta tese teve como objetivo analisar como as instituições de ensino superior públicas na cidade de Maceió/AL se apropriaram do Ensino Remoto Emergencial (ERE) enquanto modalidade emergencial e provisória de ensino criada por meio do conjunto de documentos formado pelas Portarias MEC n.º 343/2020, n.º 345/2020, n.º 395/2020, n.º 473/2020 e n.º 544/2020 vigentes durante o período de emergência em saúde pública oriundo da pandemia do Novo Coronavírus (2020 – 2022) na sua relação com o processo de precarização do trabalho docente.</p> |
| 12/09/2023 Universidade Estadual do Oeste do Paraná Sociedade, Cultura e Fronteiras | Raiza Brustolin de Oliveira | <ul style="list-style-type: none"> Cultura digital e educação superior: a percepção dos docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná sobre a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação durante o ensino remoto emergencial. <p>A presente pesquisa teve como objetivo investigar a percepção dos docentes da Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu, sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação durante o ensino remoto emergencial ocorrido devido a pandemia de Covid-19.</p> |

Fonte: Quadro organizado a partir de pesquisa no catálogo de teses da CAPES

Vemos, pelo Quadro 01 que há um terreno fecundo e relevante que se descortinou, quando contribuições se evidenciam em pesquisas de doutoramento que aludem ao Ensino Remoto Emergencial, ao envolverem o ensino superior e formação tecnológica digital, assim como documentos que

regulamentam a educação superior como tecnologias, políticas culturais e suas necessárias análises enquanto regulamentações ao trabalho de ensino.

Quadro 02: Panorama de Dissertações defendidas nos anos de 2022 e 2023 sobre Ensino Remoto Emergencial no PPGLE/UFCEG

| Data da defesa | Pesquisador/a Orientador/a | Título da dissertação |
|-----------------------|---|--|
| Fevereiro de 2022. | Paulo Ricardo Ferreira Pereira Profa. Dra. Denise Lino de Araújo | Representações de Professores Sobre Currículo no Período de Transição das Aulas Presenciais ao Ensino Remoto em Contexto de Pandemia. |
| Junho de 2022 | Roberto Barbosa Costa Filho Profa. Dra. Elizabeth Maria da Silva | Atividades de Produção de Textos na Esfera Acadêmica: Abordagens de ensino e (Re)Contextualizações de Práticas de Letramento na Situação emergencial de Ensino Remoto. |
| Julho de 2022. | Juliany Correia Gomes Profa. Dra. Williany Miranda da Silva | Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa em Contexto de Ensino Remoto. |
| Agosto de 2023. | Josenilda Santos Luiz Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos | Protagonismo Docente como Ato Responsável: Uma Análise Dialógica dos Discursos de Professores de Linguagens em Contexto de Ensino Remoto. |
| Agosto de 2023. | Lucas Ribeiro de Moraes Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael | Desafios e Possibilidades da Transposição Informática Durante o Ensino Remoto Emergencial em Aulas de Língua Portuguesa. |
| Outubro de 2023. | Marcos Marques Silva Profa. Dra. Williany Mirandada Silva | Representação da Atuação Docente Em Contextos Diferentes de Ensino: Do Remoto Ao (novo) Presencial. |

Fonte: Quadro sistematizado a partir dos dados disponíveis no Portal do PPGLE/UFCEG

No Quadro 02 acima estão as pesquisas de mestrado do PPGLE/UFCEG em linguagem e ensino pertinentes aos diversos objetos de estudo centrados nas vivências dos sujeitos docentes e discentes no processo educativo em meio aos mais críticos acontecimentos da pandemia e perspectivas ao importante exercício social que cabe a todos quanto ao vir a ser como pós-pandemia.

Salientamos, notadamente, que nossa pesquisa se diferencia das demais por ser um estudo centrado nas compreensões dialógicas historicamente situadas por docentes universitários do curso de Letras em que por via da

interação social da linguagem dos *corpora* resoluções (produzidos pela instituição), questionários e entrevistas, analisamos o Ensino Remoto Emergencial como uma nova realidade de trabalho de ensino, mormente a formação tecnológica digital e os multiletramentos foram mais exigidos e são ainda questões de extrema relevância a serem tratadas na pauta do contexto acadêmico com docentes formadores de professores nas licenciaturas e nas realidades em que atuam.

Para além das muitas lições que exigiram administração no ensino em qualquer que seja a modalidade, continuamos a descortinar caminhos de trabalho com tecnologias digitais e práticas multiletradas na formação das pessoas nos contextos educativos. Nesse contexto, damos ênfase ao ensino superior que, sobretudo, contribui com os registros desse tempo sob leituras de docentes que formam professores na licenciatura em Letras, contexto como investigação de valor social no âmbito da linguagem e ensino para o PPGLE/UFCG.

No que se refere à construção teórica da tese, realçamos que esta foi subsidiada pelos fundamentos da Teoria Dialógica da Linguagem, a partir dos constructos do Círculo de Bakhtin. Nessa seara, está a arquitetura do ser como um conceito sistematizador que incorpora as categorias filosóficas bakhtinianas e do Círculo no que se refere à compreensão de mundo. Na tese, elegemos a dialogicidade, a interação discursiva e o ato responsável como corpo conceitual, a partir de Bakhtin (2017 [1920-24]), (2016 [1952-53]), (2015 [1919-1974-1979]), (2012 [1929-30]), (2010 [1934-35]); Volóchinov (2019 [1930]), (2018 [1929]), Medviédev (2012 [1928]). Ademais, debruçamo-nos em estudiosos que nos ofertaram colaboração para manifestar uma concepção de linguagem dialógica, social, na ótica da filosofia do ato, vinculada na experiência discursiva interativa entre os sujeitos, a saber: Brait (2020), Fiorin (2020), Geraldi (2013), Freire (2015), Sobral (2009), Faraco (2009), Amorim (2004).

Quanto ao trabalho docente e à formação de quem forma no ensino superior, a investigação recebeu contribuições da Clínica da Atividade, com Clot (2010, 2011); da Ergonomia, no que toca ao trabalho prescrito e atividade de ensino, em Amigues (2004) e Guérin (2001). Na formação docente, contamos

com os estudiosos Charlot (2001), Tardif e Lessard (2012), Tardif (2002), Schön (1983), Zabalza (2004), Cunha (2008), Imbernón (2011), Freire (2015,1983) e outros mais.

No que se refere ao Ensino Remoto Emergencial em travessia pandêmica por COVID-19, buscamos as produções de Hodges (2020), Santos (2020, 2021) e Minon (2021). Para as Tecnologias Digitais e Multiletramentos, os aportes foram advindos de Buzato (2009), Coscarelli (2018), Rojo (2019, 2012), Street (2014), Cazden *et al* (2021), Simon (2013): concepções teórico-metodológicas que subsidiaram o estudo.

Quanto ao horizonte da trajetória metodológica, trilhamos o caminho situados na filosofia do conhecimento das ciências humanas em Bakhtin (2017 [1920-24], 2015 [1919-1974-1979]) e Amorim (2004), apoiados por uma tipologia de pesquisa de natureza qualitativa, de base interpretativista, análise de documentos e objetivos de manifestação descritiva. Dentre alguns autores que nos subsidiaram estão Teixeira (2012), Moita Lopes (1994), Le Goff (2013), Santos (2003), Lüdke e André (1986), dentre outros.

Quanto à geração de dados, essa ocorreu entre os meses de fevereiro a maio de 2022, sendo colaboradores da pesquisa 07 docentes do curso de Letras – Língua Portuguesa⁹, da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH), da Universidade Federal de Campina Grande.

Para gerarmos os dados da pesquisa, o *corpus* de análise foi composto pelo conjunto de resoluções instituídas pela UFCG para reger o trabalho docente em Ensino Remoto Emergencial; pelas respostas dos docentes a um questionário estruturado; e participação em entrevista semiestruturada.

Justificamos a escolha pelos profissionais de Letras para o estudo devido ao fato desses serem, de forma direta, os que têm a linguagem como objeto de estudo e situarem-se na interface linguagem e ensino, bem como por suas vinculações: (1) às práticas de multiletramentos sociais num cenário

⁹ Sujeitos de uma mesma comunidade (o curso de Letras – Língua Portuguesa), observados na população de sujeitos da UFCG que responderam as duas etapas de geração de dados. Estas etapas e os instrumentos de geração de dados são descritos no capítulo V - A trajetória metodológica.

contemporâneo associado à cognição das multimodalidades que desafiam os formadores à sua inserção neste universo de diferentes formas de expressão; (2) às tecnologias digitais como área fronteira que conchama novos letramentos e à pedagogia dos multiletramentos no campo do ensino como fatores de inclusão e transformação na formação cultural e humana, afirmando a linguagem em interação dialógica frente aos eixos de atuação docente do profissional de Letras.

A seguir, situamos o mapa da tese representado na Figura 01. A partir dele, esboçamos a sua organização:

Figura 01: Mapa da Tese



Fonte: Produzida pela pesquisadora

Como vemos pela figura, a seção 01 é de cunho **introdutório**, cuja finalidade foi a de contextualizar a temática investigada, expondo os objetivos baseados em nossa questão-problema, a justificativa da pesquisa, o objeto de estudo e a defesa da tese.

Na seção 02 - **A natureza dialógico-discursiva da linguagem**, situamos os conceitos basilares da Teoria Dialógica da Linguagem em um entendimento que confere à arquitetura do ser e ao ato da sustentação teórico-analítica do desenvolvimento da tese, no que concerne aos fundamentos de Bakhtin e do Círculo.

Na seção 03 - **O trabalho docente: a formação de quem forma**, evocamos o trabalho docente a partir da fundamentação que sedimenta a ordem do discurso dos sujeitos historicamente situados. Afirmamos a docência como ato e trabalho responsável, sendo uma atividade de interação discursiva frente às prescrições e reinterpretações delas. Nesse espaço, refletimos sobre a formação continuada do docente que forma o contexto acadêmico.

Já na seção 04 - **O Ensino Remoto Emergencial: tecnologias digitais e multiletramentos desenhando o trabalho docente**, analisamos o contexto tecnológico com foco na Pedagogia dos Multiletramentos nas práticas sociais, na importância de realçar seu caráter plural quando, nesta pesquisa, os docentes de linguagem entendem outras linguagens como as tecnologias contemporâneas na cultura, precisando estar cada vez mais contextualizadas nos processos de formação continuada e atuação docente. Além disso, historiamos o Ensino Remoto Emergencial como modalidade na urgência oriunda da pandemia por COVID-19, a partir da qual se requisitou e se exigiu dos docentes formadores de professores adoções, apropriações, saberes e modos de realizar a prática didático-pedagógica quanto ao agir com tecnologias digitais e multiletramentos na modalidade remota.

Na seção 05 - narramos **A trajetória metodológica** trilhada para que a pesquisa em tela fosse realizada, afirmando-a no âmbito das ciências humanas e na tipologia de sua vinculação à natureza da abordagem qualitativa, interpretativista, de objetivos descritivos e com análise de documentos. Assim, evidenciamos o direcionamento científico que respondeu aos interesses de investigações em Linguagem e Ensino.

As próximas seções referem-se às análises empreendidas na tese. A seção 06 - **Um olhar dialógico sobre as prescrições**, traz a organização categorial adotada como trajeto introdutório, a partir do *corpus* resoluções fazendo jus ao objetivo de descrever as resoluções da UFCG no que concerne ao Ensino Remoto Emergencial e às prescrições das rotinas do trabalho docente. Expressões da esfera legal que ofertam restrições e permissões que afetam na atividade docente, portanto, incidem sobre as compreensões dialógicas que se apresentam nas categorias sistematizadas à luz da arquitetura do ser na seção

seguinte.

Na seção 07 - **A arquitetura do sujeito docente no contexto de ensino remoto emergencial** aloca as categorias analisadas a partir do *corpus*, questionários e entrevistas, respondendo aos objetivos apresentados na tese quanto à questão problematizadora ao tratar dos efeitos do ensino remoto no trabalho docente pelas compreensões dialogicamente e historicamente situadas por estes sujeitos quanto às prescrições (resoluções instrucionais), contemplando o trabalho de ensino no ensino remoto e às interações no coletivo de trabalho.

A tese, além das seções supramencionadas, contém considerações finais de uma designação que julgamos pertinente ao lidarmos com compreensões, diálogos e valorações em que as categorias analíticas expressam este diálogo. Por fim, delineamos referências, apêndices e anexos.

2 A NATUREZA DIALÓGICO-DISCURSIVA DA LINGUAGEM

A linguagem põe e supõe o outro.
(Amorim, 2004, p. 95).

Nosso objetivo nesta seção é apresentar a natureza dialógico-discursiva da linguagem como alicerce à fundamentação teórico-analítica da tese sob o enfoque da Teoria Dialógica da Linguagem, proveniente dos estudos do Círculo de Bakhtin¹⁰. Nesta composição, trataremos da noção de dialogismo, interação discursiva e ato responsável na arquitetura do ser, na compreensão da correlação entre seres humanos, seus diálogos e valorações ligadas pela linguagem eminentemente dialógica.

Outrossim, servimo-nos de fundamentos essenciais à teoria em sua concepção e reverberação, por serem estes preceitos basilares que nos conduziram a uma percepção analítica quanto às compreensões sociais dos docentes do ensino superior, colaboradores desta pesquisa. Consideramos, portanto, o dialogismo por perpassar a linguagem como um todo e a interação discursiva naquilo que prediz que o verdadeiro centro da realidade linguística consiste numa prática viva da língua, ou seja, a sua constituição ocorre num *continuum* na corrente da comunicação verbal, a partir da qual a interação entre os interlocutores é o princípio fundante da linguagem e se efetiva por interposto do diálogo entre ouvinte e falante mediado pela palavra e/ou outras linguagens. O ato responsável na arquitetura do ser é um existir singular na vida e no contexto de realização que é própria do sujeito social, tomando o outro como prioridade.

Através destes conceitos caros ao Círculo de Bakhtin, reputamos que a Teoria Dialógica da Linguagem nos propiciou compreensões relevantes ao desenvolvimento e aos achados da pertinência deste estudo naquilo que é da

¹⁰ A expressão Círculo de Bakhtin é utilizada na atualidade porque, para além do filósofo Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras erigidas são produto da reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais como Volóchinov e Medviédov; e se reuniam na Rússia, à época, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

ordem do dialógico e da ordem do discursivo: do dialógico, quando pelas compreensões dos docentes estes enunciam sobre seu trabalho de ensino e as condições suas e dos outros: princípio da arquetônica eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim. E do discursivo, quando entendemos estes sujeitos dialogicamente e historicamente situados, ao expressarem compreensões sobre o trabalho de ensino na situação prefigurada na emergência da pandemia por COVID-19.

Dito isto, ressaltamos a organização da nossa seção em três tópicos, a saber: (2.1) A noção de dialogismo para o Círculo de Bakhtin; (2.2) A interação discursiva como um pilar basilar aos estudos da linguagem; e (2.3) O ato responsável e a arquetônica do ser para Bakhtin.

2.1 A noção de dialogismo para o Círculo de Bakhtin

Nos estudos do Círculo de Bakhtin, a dialogicidade é concebida como pilar conceitual essencial que escoa por toda a linguagem, por sua natureza interdiscursiva. Diante de tal asseveração, compreendemos que todo desempenho discursivo se estabelece numa relação, numa dada alternância de linguagem, de fala. Isso significa destacar que a linguagem, em sua totalidade, é, de sobremaneira, um acontecimento entre sujeitos. São relações sociais e, por isso, são irrepetíveis, mas não completamente novos, pois estes redizem marcas, posições de uma dada cultura que se formam do movimento dessa própria sociedade.

Sobre a essencialidade deste pilar conceitual, Faraco (2009, p. 60) destaca que a palavra diálogo: “[...] é mil vezes “mal – dita [...]”, enfatizando que o evento do diálogo face a face, em sentido estrito, está inserido no bojo de atenção do Círculo, mas não como forma composicional, forma observável, e sim no fato de se ocuparem pelo caso peculiar da interação face a face, com o que sucede naquele diálogo, ou seja, com as forças que são praticadas naquilo que é dito.

Os diálogos já foram, são e serão uma arena de confronto de acentos valorativos e visões de mundo daqueles que os enunciaram, enunciam e os

enunciarão concretamente. Para o Círculo de Bakhtin, o dialogismo é uma qualidade ontológica do enunciado concreto, ou seja, não são tão “inéditos” e Bakhtin (2016 [1950-60], p. 61) nos apresenta esta chave de resposta analítica quando afirma que:

[...] O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento cotidiano) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural).

Como expresso na citação acima, a importância do outro é fundamental porque o interlocutor real ou presumido não é passivo. Ou seja, ao perceber e compreender o significado linguístico do discurso, o interlocutor ocupa simultaneamente em relação ao outro locutor uma ativa posição responsiva.

Nesse aspecto, importa considerar que Fiorin (2020, p. 28) chama atenção sobre o vocábulo “diálogo” na seara da relação dialógica no sentido do que esse significa, entre outras coisas, “solução de conflitos”, “entendimento”, “promoção de consenso”, “busca de acordo”, o que poderia levar a pensar que Bakhtin seria o filósofo conciliador de conflitos entre os homens. No entanto, ele esclarece que:

Não é nada disso. As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto [...].

Nos diálogos, “[...] a relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais” [...] (Fiorin, 2020, p. 28), ou seja, os enunciados são sempre recintos de lutas entre vozes sociais. Uma resposta, como uma reação ao já-dito, manifesta-se de modo a evocar diferentes impressões que dialogam responsivamente.

Ainda em Fiorin (2020), na obra “Introdução ao pensamento de Bakhtin”, temos os consideráveis destaques realizados pelo autor no que se refere à noção de dialogismo enquanto responsável por dar o lugar de fundação à

perspectiva da linguagem em três concepções: o primeiro conceito enfatiza que todo e qualquer enunciado é dialógico e o dialogismo vai corresponder aos modos de funcionamento real da linguagem, o qual vai além das formas composicionais, abrangendo a expressividade e os sujeitos que estão em cena se apresentando e interagindo no contexto social e individual. A segunda concepção assinala que enquanto forma de representação e da voz do outro no enunciado, quem enuncia traz em sua constituição do enunciar o discurso do outro que acaba por estar nos discursos proferidos do eu. Por fim, o terceiro conceito ressalta que, no que diz respeito à subjetividade, o sujeito no dialogismo de Bakhtin é inseparável das estruturas sociais, à medida que se constitui discursivamente como aquele que é dependente das estruturas sociais ao se firmar discursivamente, compreendendo e incorporando as falas com as quais interage na relação que se produz dialogicamente.

Por esse ângulo, a partir das afirmações reportadas por Fiorin (2020), a concepção da Teoria Dialógica da Linguagem só pode ser entendida na dialogicidade, no processo de interação social e discursiva. No diálogo com o outro, no sentido de um sujeito social inserido na contextualidade histórica, portanto, ideologicamente situado. Logo, constitui-se a partir da noção de que a linguagem é heterogênea, marcada pela presença do outro no processo que se dá na interação social, instituindo-se dialógica quanto à discursividade.

Nesse processo de interação social, todo enunciado se constitui pela alternância das falas dos sujeitos, pela relação destes com a realidade extraverbal, bem como com os demais enunciados. E, finalmente, por sua conclusibilidade, que é a capacidade de se responder ao enunciado. Nesse contexto, incluem-se as noções de relações dialógicas e de compreensão responsiva, presentes na filosofia do ato pensada e edificada por Bakhtin (2017 [1920-24]) quando considera a função comunicativa como uma dialogia entre ouvinte e falante, na interação ativa – questão que trataremos no tópico 2.3.

Avistamos, então, a partir destes princípios aqui tratados, duas questões presentes no dialogismo: (a) a existência de uma interação permanente entre os envolvidos no diálogo; e (b) o desacordo ou entendimento entre o discurso e o

contexto social, de modo que um ajusta e seleciona o outro e vice-versa, numa relação de reciprocidade, mas em arenas de conflitos.

No tocante à questão (a), trata-se da compreensão de que o diálogo tem expressão na consciência dialogizada que é constituída com a voz do outro, fato que para a Teoria Dialógica é nitidamente social. Por essa acepção, a identidade do sujeito se desenha por intermédio da interação discursiva (conceito tratado no tópico 2.2) dada na linguagem e na relação com a alteridade que é entendida neste contexto de estudo como todo enunciado que se concebe pela alternância dos sujeitos, por sua vinculação com a realidade extraverbal, por sua relação com os demais enunciados, findando por sua conclusibilidade. Assim dizendo, a capacidade de se responder a esse enunciado.

Volóchinov (2018 [1929], p. 219) preconiza que

[...] o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação.

Em Volóchinov, vemos a alusão à alteridade quando ele assinala que as variantes do discurso, tanto oral como escrito, implicam horizontes que estabelecem relações para com quem estes discursos que estão sendo ditos ou escritos por seus locutores e interlocutores. Isso porque eles compõem um grupo social estabelecido e pertencente a uma época, pois os fatores históricos, ideológicos, a variação linguística e o conhecimento que locutores e interlocutores têm de mundo constituem a enunciação.

No tocante à questão (b), entram as noções de relações dialógicas e de compreensão responsiva e responsável. O locutor é um sujeito que faz uso da linguagem como resposta a outro locutor, num ciclo de argumentação – tanto no sentido estrito, como amplo da palavra – que se revela no plano da enunciação manifestada nas diversas formas de linguagem: orientação social para o outro; presença de diferentes vozes sociais que dialogam ou se conflitam; materialização do enunciado enquanto elo entre os já-ditos e a presunção de respostas; da adequação ao contexto enunciativo; e das marcas

valorativas/emotivo-volitivas/axiológicas do sujeito em relação ao objeto da enunciação.

Nesse panorama, as relações dialógicas se dão através dos enunciados presentes na interação discursiva. É um fluxo em *continuum*, aquilo que o Círculo trata como cadeia enunciativa, e que Sobral (2009, p. 33) corrobora ao enfatizar que

[...] o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma “pergunta”, uma “intervenção” a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva, mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo.

Para o Círculo, o dialogismo não é apenas uma questão rigorosamente discursiva. Seus aspectos discursivos decorrem de sua definição filosófica como princípio que se desdobra do agir – só se age em relação de contraste em função a outros atos, pois o inacabamento do ser funda-se na diferença. Isto é, um sujeito construído por um princípio dialógico, através da alteridade que constitui com o outro, sendo ao mesmo tempo social e individual.

As asserções de Bakhtin e do Círculo dão essencialidade ao dialogismo por considerarem seu caráter dialógico, heteroglóssico. Dialógico naquilo que, nos preceitos da palavra, vai nos permitir olhar para todas as coisas, para todas as cenas enunciativas. Heteroglóssico, pelo olhar de Volóchinov (2018 [1929]), no que se refere à vinculação dos discursos dos sujeitos às lutas sociais. Destarte, são essas regularidades apreendidas nos discursos de outrem que sempre vão gerar uma atitude responsiva do sujeito, a quem o enunciado se dirige na relação eu-outro. Sob essa ótica, tomemos a palavra de Machado (2020, p.157) na ressalva de que “[...] falante e ouvinte não são papéis fixados *a priori*, mas ações resultantes da própria mobilização discursiva no processo geral de enunciação”.

Por esse viés, o outro é o local da busca de sentido, mas, concomitantemente, da incompletude e do provisório. É, justamente, o que Bakhtin trata como circuito de responsabilidade, o qual entendemos como atos

humanos concretos, circunscritos pelos homens no tempo – "homem de seu tempo",¹¹ – heteroglossia dialogizada, mas nunca sem álibi.

De maneira concisa, a concepção de dialogismo inerente à filosofia da linguagem faz jus ao seu destaque no sentido de: penetrar toda a construção da linguagem; lidar pelo ponto de vista social como perspectiva filosófica antropológica que nos permite pensar sobre o papel do diálogo; compreender a alteridade na constituição dos sujeitos humanos e da interação subjetiva que dá forma ao "eu" nas interações discursivas, em conformidade com a Filosofia do ato e a arquitetônica de Bakhtin (2017 [1920-24]): expressa na relação eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim.

Essas considerações acima são atributos primordiais na caracterização da linguagem, da palavra em seu pertencimento aos signos ideológicos em geral, do vínculo de suas funções na esfera da comunicação cotidiana apreendida pela presença constitutiva e reguladora como *medium* das consciências únicas de interação discursiva em uma organização social.

Em face do exposto, a noção de dialogismo é relevante no contexto da pesquisa pelo fato de que é dela, como também do conceito de interação discursiva, a ancoragem substancial para abordarmos no tópico (2.2) a noção de arquitetônica do ser de Bakhtin enviesada por uma dimensão sempre relacional, ligada a um aqui e agora, fato que justifica a escolha deste caminho como fundamento basilar na tese.

2.2 A interação discursiva como um pilar para os estudos da linguagem

Inauguramos o tópico com as palavras de Volóchinov (2018 [1929], p. 205) ao afirmar que a palavra é o elo que liga o eu e o outro, "[...] ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor". Sentido este que resulta das relações enunciativas entre interlocutores, as quais podem ser mais ou

¹¹ É no tempo das culturas e civilizações que se pode dizer que os indivíduos vão poder proceder a apreensão da dimensão dialógica do tempo e, por conseguinte, sua historicidade, como evidenciaremos no tópico 2.3.

menos solidificadas, sem desconsiderar as experiências com o sistema da língua, mesmo que necessitem, imperiosamente, ir além dela ao enunciarem. A partir dessa transcendência, a relação enunciativa determina os sentidos possíveis realizados nas interações. É na interação entre interlocutores, ainda que um deles não seja um locutor real, que vai se dá a produção de toda a base da linguagem.

Para todo projeto discursivo há de se pressupor o outro, há um endereçamento; ocorre uma orientação em busca da palavra do outro. Marcadamente, o mundo interior de cada indivíduo, bem como o seu pensamento, está vinculado ao que este possui como auditório social, que é o lugar estável de concretização do discurso. É justamente neste recinto que o indivíduo vai sistematizar os seus argumentos interiores, suas avaliações e, por conseguinte, vai organizar a sua comunicação nos diferentes campos do discurso.

Sob essa égide, os valores apreciativos configuram-se enquanto intrínsecos ao enunciado concreto, conforme apregoa Volóchinov (2018 [1929], p. 217)¹² quando alega que “[...] toda palavra é ideológica, assim como cada uso da língua implica mudanças ideológicas”. Tal pressuposto nos conduz ao entendimento de que os participantes da comunicação viva não possuem uma postura passiva frente à linguagem. Sendo, assim, preciso olhar as extremidades entre mim e os outros, seus pertencimentos sociais em relação aos cargos, para bens possuídos, para as suas profissões etc. Dessa maneira, ao notabilizar a relação “eu” e “outro”, no tocante à orientação social do enunciado, Volóchinov (2018 [1929]) considera-a numa inter-relação sócio-hierárquica¹³ entre os interlocutores.

O estudioso supramencionado constrói as suas ideias acerca destas questões partindo do princípio de que as reflexões que foram desencadeadas pelo Marxismo deixaram determinadas indagações em aberto no que concerne

¹² Entendemos por ideologia “[...] todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma sígnica. (Volóchinov, 2019 [1930], p. 243).

¹³ Influência recebida do método marxista.

à produção dos sentidos sociais, uma vez que as menções ao termo ideologia que aparecem nos escritos de Marx e Engels sempre remetem à ideia de sentido e de interpretação.

Ao tratarmos sobre ideologia, rigorosamente, necessitamos arrazoar sobre o mundo semiótico, à medida que é nos signos - palavra, cor, som, gestos e movimentos - o lugar em que o homem deixa os seus registros e rastros de sentido, de história e de humanidade. Os signos nascem no campo das relações entre os indivíduos, são eleitos pelos seres humanos e vão passar a ser instrumentos ideológicos quando inseridos nos enunciados que estes proferem, conforme defende Volóchinov (2018 [1929], p. 91-92, grifos do autor):

Tudo que é ideológico possui uma significação: ele apresenta e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. *Onde não há signo também não há ideologia*. Pode-se dizer que um corpo físico equivale a si próprio: ele não significa nada e coincide inteiramente com a sua realidade única e natural. Nesse caso, não temos como falar de ideologia.

Desse modo, a realidade simbólica é fundamentalmente objetiva, tendo em conta que os sujeitos podem, a partir dos signos, refletir, interagir, observar e estudar sobre o comportamento e as ações da humanidade. Tudo o que é ideológico possui uma significação. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. “Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 205, grifos do autor), recaindo em sua natureza interativa discursiva. Para o Círculo de Bakhtin, a interação discursiva é concebida como a “realidade fundamental da língua” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 219). É constituída de uma concepção de linguagem que por sua natureza tem o fim de comunicar, de dirigir-se ao outro. Este é um discurso verbal que participa de uma discussão ideológica ao responder, refutar, antecipar, comparar respostas, ofertar ou negar opiniões de aprovação ou reprovação.

Vejamos o destaque de Bakhtin (2010 [1929], p. 292) sobre o colorido e a escolha das palavras:

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra [...] costumamos tirá-las de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres como o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo,

consequentemente escolhemos as palavras segundo a sua especificação de gêneros.

Na esteira desse raciocínio, seja o som expressivo da palavra, a entonação, a seleção das palavras, sua disposição no todo do enunciado, os elementos verbais e não verbais instituem-se como produtores de sentidos. Em outras palavras, um olhar, uma expressão da face e/ou um movimento do corpo podem significar muito em um determinado cenário enunciativo.

O Círculo, ao afirmar sobre essa faculdade – a interação entre interlocutores –, está a considerar o contato com as tessituras existentes entre enunciado, ideologia e refração, uma tríade presente na filosofia dos pensadores Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. Por isso, os “modos do homem” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 281), em suas expressões gestuais, vão resultar da orientação social de seu enunciado.

Ademais, em cada enunciado, a linguagem é engendrada pelos posicionamentos, pelas réplicas, respostas de seu enunciador. Vai possuir um caráter de réplica avaliativa, via por onde os discursos interagem no acontecimento social com as ideologias, é o que nos explicita Volóchinov (2019 [1930], p. 316) quando defende que “toda palavra, falada ou pensada, não é um simples ponto de vista, mas um ponto de vista avaliador”. Os valores apreciativos vão na direção do que é sócio-histórico determinado na esfera ideológica que se forma como que em círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais.

Em conformidade com as considerações dos estudiosos, está a importância dos conceitos basilares que acordamos à pesquisa, no sentido de viabilizarmos essas contribuições em prol da compreensão do ato e da arquitetônica em Bakhtin, visando os enunciados concretos na interação discursiva¹⁴ para se analisar o trabalho docente no ensino remoto no escopo teórico assumido na tese. Dessa maneira, partindo da perspectiva em entender os trabalhadores de ensino no contexto remoto emergencial, sendo estes

¹⁴ No sentido de que todo enunciado concreto é essencialmente dialógico. O Círculo de Bakhtin toma a comunicação como realização concreta da interação discursiva, porque entende que toda palavra se deriva de alguém, bem como se dirige a alguém.

sujeitos considerados dialogicamente e historicamente situados nas camadas do diálogo e da ideologia. Na anuência de que a interação discursiva só se efetiva entre duas consciências, entre dois centros de valores, melhor dizendo, entre diálogo e tensão, sublinhando dialogismo como uma qualidade ontológica do enunciado concreto.

Sem dúvidas, todo enunciado, por mais conclusivo e significativo que seja, é somente um momento da cadeia em um *continuum* da comunicação discursiva na esfera cotidiana, científica, política etc. Tal fato se deve porque o centro organizador de toda e qualquer expressão enunciativa é remetido ao exterior, à relação que o indivíduo arquiteta com o meio social que o circunda, observando, porém, a interação discursiva fora de uma idealização, visto que os sujeitos não interagem livres de qualquer tipo de coibição. A relação constitutiva entre linguagem, signo e ideologia ocupada pela valoração dos enunciados que se materializa no diálogo pelo ato avaliativo “responsável/responsivo”, unindo-os à entoação avaliativa como aspecto arquitetônico da relação eu-outro.

É a Filosofia do Ato consubstancializada naquilo que Bakhtin (2017 [1920-24]) predispõe acerca de conceitos que tomou como basilares ao definir ato como o existir singular na vida num contexto de realização que lhe é própria e a arquitetônica do ser, designando o outro como prioridade, bem como a resposta responsável que deve ao outro. Os sujeitos são constituídos socialmente por intermédio da linguagem no terreno da cultura e das relações que criam uns com os outros.

Diante do exposto, convidamos o leitor ao próximo tópico (2.3), momento em que nos ocupamos com a discussão do que é ato responsável e a arquitetônica do ser no mundo real, proposto por Bakhtin (2017 [1920-24]) na compreensão das relações entre os sujeitos em um processo socialmente delineado e vinculado à linguagem, fato que nos endereça às singularidades e ao discurso.

2.3 O ato responsável e a arquitetônica do ser para Bakhtin

Desde o início da seção, e em todo o seu trajeto, apresentamos a defesa dos estudos dialógicos da linguagem que o Círculo de Bakhtin realizou,

evidenciando a linguagem no processo de interação discursiva, empreendida a partir de seu aspecto social, ideológico e histórico, constituindo a percepção dos enunciados do outro enquanto sujeito repleto de falas interiores, da palavra dada em suas vivências exteriores.

Bakhtin constrói o seu projeto filosófico em torno do conceito de arquitetônica a partir de alguns textos em que tece um tratado sobre a ética e a sua relação com o outro, como já refletido nas interrelações que construímos anteriormente. Dentre os textos que compõem esse grande projeto filosófico, destacam-se: “Arte e Responsabilidade” (1919); “Para uma Filosofia do Ato Responsável” (1920-24); “O autor e a personagem na atividade estética” (1924-27); e “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (1924).

Para este tópico, especialmente, desenvolvemos as reflexões à luz de Bakhtin em *Para uma filosofia do ato responsável* (1920-24), evidenciando seu pensamento filosófico naquilo que vincula à análise e discussão produzida em toda a seção: a natureza dialógico-discursiva da linguagem.

Por conseguinte, para tanto, destacamos dois fundamentos no cumprimento da importância dos conceitos da tese: a) a conceituação de ato na singularidade dos sujeitos responsáveis nos contextos em que vivem suas diversas experiências sociais dialógicas e discursivas; e b) a concepção de arquitetônica do ser nos posicionamentos vinculados à perspectiva de sujeitos historicamente situados - o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o-outro-para mim -, que informamos pelas características dialógicas observadas na geração de dados contida na seção 07, em que contextualizamos “o eu-para-o-outro” a partir do original para o eu-com-os-outros como categoria de análise no tópico 7.3.

No primeiro fundamento – o ato e o existir singular na vida e experiências –, o ato se constitui numa realização que lhe é própria. Vejamos, a seguir, como Bakhtin (2017 [1920-24], p. 79-80) se expressa acerca do que é o ato:

O ato - considerado não a partir de seu conteúdo, mas na sua própria realização - de algum modo conhece, de algum modo possui o existir unitário e singular da vida; orienta-se por ele e o considera em sua completude - seja no seu aspecto contedístico, seja na sua real facticidade singular; do interior, o ato não vê somente um contexto único, mas também o único

contexto concreto, o contexto último, com o qual relaciona tanto o seu sentido assim como o seu fato, em que procura realizar responsabilmente a verdade única, seja do fato seja do sentido, na sua unidade concreta. Por isso é necessário, evidentemente, assumir o ato não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade. Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão.

A afirmação contextualiza a compreensão do ser evento singular, haja vista que “o evento no seu realizar-se pode ser claro e evidente, a cada momento, para aquele que participa de seu ato” (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 82). O ato provém do caráter e da existência de evento no existir incorporado mediante ativa interpretação da realidade histórica e irrepitível do existir. Insere-se em um projeto em que não há separação entre as direções do sentido histórico-individual. Nesse interim, o ato é o confronto da própria existência do sujeito irrepitível nas atribuições do seu agir, da sua atuação responsável mediante as interpretações que realiza do mundo social do qual faz parte.

Porém, como o mundo da vida não é percebido apenas por nossos sentidos físicos, passamos a emitir valorações as quais têm fundações em nossos atos que, por ocorrerem junto a outros em cooperação, demarcam que é nesse espaço e tempo que reside esse encontro do outro comigo e vice-versa, “[...] em uma relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade (do trabalho) [...]” conforme assegura Bakhtin (2011, [1919-74], p. 225).

Essa concepção aludida trata do tecido do dialogismo no bojo da arquitetônica bakhtiniana que integra a filosofia do ato com os elementos ato/atividade e evento potencializando a sua fundação num diálogo crítico e participativo, no qual o vir-a-ser é entendido em termos de sua transformação constitutiva. Brait (2020, p. 20, grifos da autora) destaca que “[...] Bakhtin emprega, para designar ato, o termo russo *Postupok*, entendimento de

“ato/feito”, num sentido ativo e durativo próximo de “*façanha*”, *ato concretamente em realização*, em vez de ato tomado apenas *post-factum*”.

A partir da referência ofertada por Brait (2020), com a presença do termo russo “*Postupok*”, como utilizado por Bakhtin, o ato/efeito na significação dinâmica do indivíduo consegue declará-lo singularmente, uma vez que “um documento não assinado que não obriga ninguém a nada” (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 101-102), já que o sentido descolado da singularidade é tido como um plano a ser cumprido; e o existir pronto é nocivo, pois destrói as multiplicidades dos mundos pessoais existentes, os quais são legítimos e irrepitíveis.

Na medida em que qualquer ato nosso que não seja planejado obedece à tensão permanente do dever ser, uma imperiosidade que provém para mim do outro é um ato ético (*postupok*) que acaba por nos fazer retesar responsabilidades e admitir consequências: no ser não há álibi. O que significa que são atos para outros, que repercutem o olhar do eu e suas sanções sobre pessoas, grupos e mundo. É aquilo que ocorre entre nós, o eu-para-o-outro, o-outro-para-mim, o acontecimento do ser que se trata de uma projeção ontológica. Para Bakhtin, é preciso tentar superar a dicotomia entre conhecimento e vida a partir do interior do conhecimento teórico, como fazem algumas das teorias, porque o mundo teórico ao se fechar em suas próprias fronteiras, não comporta o ser em sua existência, “[...] nele, por princípio não tenho lugar” (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 52). O ser, em seu existir, vive suas diversas experiências sociais e discursivas entre as muitas possibilidades de mundo de cada participante, num mundo particular, autônomo, mas que não deve ser entendido como apartado do mundo da vida.

Bakhtin, em *Para uma filosofia do ato responsável*, chancela que a própria condição humana não prescinde da linguagem, da palavra plena, enunciada, do seu conteúdo e sentido, por seus aspectos expressivos – imagem e entonação por seu caráter emotivo-volitivo, em sua unidade. Um sujeito responsável é participante de sua unicidade e do não-álibi. Assim sendo, o ato consciente e responsável, irrepitível, é realizado no mundo pela prática como sujeito concreto e relacional em contato valorativo com o outro.

Nesse sentido, o sujeito para o Círculo de Bakhtin contempla o mundo por meio de um distanciamento estratégico (exotopia¹⁵ – excedente de visão) e empático, ou seja, de seu ponto de vista situado. O que significa pensar o não-álibi no ser singular, com fundação na verdade lógica (*istina*) e na veracidade moral (*pravda*): a *istina* é do domínio do repetível, ou da significação, enquanto a *pravda* tem a ver com o sentido, com a responsabilidade do agir, “um agir em que o sujeito reconhece sua responsabilidade irrevogável (seu não-álibi no ser) e a afirma de maneira singular” (Sobral, 2019, p. 84). É o sujeito lançado no mundo, assumindo o seu agir nele, pois é através do ato que se pode reconhecer o sujeito, sua responsabilidade e responsividade por aquilo que produz “o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre” (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 43).

Partindo da premissa anteposta, na vida, eu devo me sentir responsável pela criação do meu semelhante, bem como devo saber que vou depender dele para que eu possa dar forma e sentido à minha existência internalizada. No que se refere a ato responsável na perspectiva de Bakhtin (2017 [1920-24], p. 96), lemos:

O ato responsável é precisamente o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real.

Para Bakhtin, é nesse mundo onde se realiza o ato ético, inferido como a ação humana concreta, responsável, posicionada, que surge as relações intersubjetivas. O ato que une responsabilidade e responsividade - o responder pelos próprios atos como ato de engajamento, responsável. E a responsividade que leva o responder a alguém ou a alguma coisa. Essa responsabilidade se dá num excedente de visão e vai justamente ocorrer no outro em relação a mim, e

¹⁵ No sentido produzido por Bakhtin é o de situar em um lugar exterior. “O conceito de exotopia é também muito importante para o trabalho de pesquisa em Ciências Humanas. [...] Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico”. (Brait, 2020, p. 98).

de mim em relação ao outro, numa intimidade responsável entre o eu-e-o-outro. Ademais, o ato e o contexto se interconectam em função da situação ser-evento, singular e irrepitível.

É pelo ato da responsabilidade, de engajamento, que se dá na relação eu-outro, que o ato responsivo se pronuncia e nos permite penetrarmos em nós mesmos e também sermos penetrados pelo outro. É, então, nesse ato de resposta que reside a noção de responsividade. Ser responsivo revela a participação do sujeito na vida real na qual está inserido, o que é assegurado por Bakhtin e se acentua em Xavier (2020, p. 59) ao elucidar que

Ser responsivo, na responsabilidade do ato, é funcionar como resposta a uma série de elementos presentes em minha vida enquanto signo. É fazer-se atuante e sensibilizar-se para uma consciência participante.

Nessa relação está circunscrita a arquitetônica de Bakhtin que constitui o ponto de articulação entre a totalidade interna e as avaliações axiológicas permeadas pelos valores éticos, estéticos, morais, os quais constroem um objeto situado histórico, social e ideologicamente, atribuindo-lhe sentido. Perante essa conjuntura, decorre uma tomada de consciência dos sujeitos em três movimentos que vão se evidenciar no encontro da vida, a saber: *eu-para-mim*; *eu-para-o-outro*; e *outro-para-mim*. Podemos assim dizer que há uma limitação no nosso olhar que só o outro pode preencher, uma vez que a minha existência e a do outro são interdependentes e surgem a todo momento nesses movimentos da arquitetônica nos valores, no tempo e no espaço.

Com isso, Bakhtin põe no entendimento da arquitetônica a questão essencial dos diferentes mundos da vida e da cultura, naquilo que, para ele, o mundo da cultura é “o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um” (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 43). É o mundo das nossas atividades individuais, singulares. Já o mundo da vida é aquele em que “tal ato realmente, irrepitivelmente, ocorre” (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 43).

Ademais, só a existência, em sua eventicidade e em seu eterno vir-a-ser, é que pode cumprir ou servir ao princípio do pensamento participativo que, nas palavras de Bakhtin (2017 [1920-24], p. 66),

Somente do interior de minha participação pôde ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração.

Para o filósofo, o mundo teórico nada oferta à vida e ao agir responsável do indivíduo. Seu projeto fundante no âmbito da *prima* filosofia se dá na argumentação de que tudo que é experimentado possui um “tom emotivo-volitivo” (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 87), havendo um vínculo entre o conteúdo e seu valor dado por aquele sujeito que de alguma forma pensa. Encrusta o ser humano em relação constante com o mundo concreto que o rodeia, já que o pensamento também traduz um ato no existir.

Em suma, para Bakhtin, a experiência humana está ininterruptamente mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito. É o ato responsável e responsivo que confere sentido à experiência do indivíduo, a partir do mundo enquanto materialidade concreta. Tal perspectiva vai contribuir para a arquitetônica do ser, movimento que fazemos na seção 07 da tese, ao nos voltarmos para o sujeito docente nesta arquitetônica do ser em contexto social de ensino remoto.

Dessa forma, nas enunciações de Bakhtin, o ato não é uma simples circunstância procedente de um juízo racional, de obediência constrangida às leis, como para Kant. Ao contrário, o pensamento bakhtiniano coloca a ética na razão prática, na realidade, na vida, na experiência. Institui-se, nesse sentido, como uma escolha concreta no mundo, de um ser único, singular, dotado de emoção e vontade, historicamente situado, com valores axiológicos e que tem nesse ato total responsabilidade para consigo e para com o outro.

Para Bakhtin (2017 [1920-24], p. 86),

O tom emotivo-volitivo é um momento imprescindível do ato, inclusive do pensamento mais abstrato enquanto meu

pensamento realmente pensado, isto é, na medida em que o pensamento realmente venha a existir, se incorpore no evento. Tudo isso com que tenho a ver, me é dado em certo tom emotivo-volitivo, já que tudo me é dado como momento do evento, do qual eu sou participante. Se eu penso num objeto, estabeleço com ele uma relação que tem o caráter de um evento em processo. Na sua correlação comigo, o objeto é inseparável da sua função no evento. Mas esta função do objeto na unidade do evento real que nos abarca é o seu valor real, afirmado, o seu tom emotivo-volitivo.

Marcadamente, lemos acima a vinculação entre ato e valoração, o que é afirmado nas propostas filosóficas do Círculo no percurso da Teoria Dialógica da Linguagem e, mais especificamente, acentuada na *Prima filosofia em Para uma Filosofia do Ato Responsável*. Desta feita, chamamos a atenção para a expressão “Entonação avaliativa”¹⁶, a qual provém do Círculo e que designa o fato de que sempre ao se dizer alguma coisa a alguém se faz a partir de uma dada posição. Um ser responsivo que ao responder ativamente apresenta o ser-evento. O existir implica o agir, o participar. E agir é tomar uma posição num dado momento irrepetível.

Pelo olhar bakhtiniano, a verdade não é uma categoria universal, ela emerge em um processo de produção do conhecimento, a partir do qual o ato de conhecer encontra seu objeto de estudo já atravessado por valores, logo, preenchidos por tonalidades emotivas, portanto, não vazias de emoções. Em outros termos, podemos observá-la enquanto algo inscrito em uma realidade complexa, de modo axiologicamente valorado. É a linguagem no enfoque bakhtiniano “[...] concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos.” (Brait; Melo, 2018, p. 65).

Nessa perspectiva, a verdade, a ser produzida pelo conhecimento teórico, decorreria de uma descrição da arquitetura concreta do mundo real, no qual o ato se realiza e cujos momentos fundamentais da sua construção

¹⁶ Entoação é o próprio enunciado referido, gesticulado, pintado ou representado, a expressividade do colorido que se faz presente nos locais da vida.

ancoram-se nas relações "eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro" (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 114).

Movemo-nos, ao segundo fundamento – a concepção de arquitetônica do ser nos posicionamentos vinculados à perspectiva de sujeitos historicamente situados: discussão essencial à compreensão do projeto filosófico de Bakhtin, cujo texto permaneceu inédito por anos, sendo marcado por sua inconclusibilidade, uma vez que foi publicado com trechos iniciais desaparecidos. É nesse escrito, porém, que o filósofo apresenta uma reflexão sobre o ato e sua correlação com a história, focalizando na necessidade de se pensar no todo enquanto conjunto, ou seja, o todo arquitetônico devendo funcionar harmonicamente, mediado por um funcionamento em que os elementos de sua constituição dialogam entre si:

É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos concretos fundamentais da sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo Real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 114-115).

No conceito, vemos a essencialidade sobre a filosofia do ato responsável como método analítico ao dispor que “para minha consciência ativa e participante, esse mundo, como um todo arquitetônico, é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato” (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 118). Ademais, o ser ativo e participante concebe que é parte do diálogo junto a outros seres e de modo responsável e criativo participa do mundo da vida e da cultura, pois, é em torno dos elementos de sua constituição, dialogando entre si, que se dispõem os valores científicos, estéticos, políticos, religiosos, e desde o início instaura-se no ato cognitivo o ponto de vista ético e os valores.

Esse conceito do Círculo revoluciona as chamadas filosofias do processo e da vida, ao propor a responsabilidade/responsividade, o não álibi do sujeito, a valoração de seus próprios atos como o elemento que vai unificar todo o seu agir. O ato avaliativo “responsável/responsivo” envolve o conteúdo do ato, unindo-o. A entoação avaliativa como aspecto arquitetônico compreende o valor do ato, valor esse que emerge para o ser em suas interações, dado que “[...] as possibilidades de uma língua tornam-se realidade somente por meio da avaliação” (Medviédev (2012 [1928], p. 185-187). Mediante isso, a palavra torna-se uma “arena em miniatura”¹⁷, na qual os valores sociais de variadas orientações ideológicas se entrecruzam, lutam.

Vê-se, pois, que as palavras do locutor ganham vida com as entoações que profere e, conseqüentemente, acabam por dialogar, também, com os valores da sociedade, posicionando-se em relação a esses valores. Assumir a responsabilidade da unicidade da existência coloca o sujeito frente à alteridade, ou seja, nos dois centros de valor diferentes e correlacionados: eu e o outro como condição para a construção dos valores dos sujeitos, da comunidade, do grupo social, em qualquer das práticas sociais, já que o mundo concreto é fundado nos centros de valores do eu e do outro.

Melhor dizendo, nos três momentos da arquitetônica eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim, o “eu” ocupa a cada evento o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra imprescindivelmente em jogo nas interações destes três movimentos fundamentais de tal arquitetônica e estes são todos caracterizados em termos de alteridade. Processo esse nunca isolado ou decorrente da simples vontade individual, pois resulta da efetividade da interação, do encontro dialógico ou na expressão explicativa que sintetiza a essência do pensamento bakhtiniano da alteridade mediada pela linguagem.

À guisa das considerações na seção, destacamos que: primeiro, é na filosofia do ato que Bakhtin fortalece os preceitos filosóficos da natureza dialógica da linguagem, na afirmativa de que o ato penetra na composição da

¹⁷ Para Bakhtin (2017 [1920-24]), é por meio da palavra que me defino em relação ao outro, como em relação à coletividade.

motivação responsável do ser único em suas experiências dialógico-discursiva, demarcada pelos registros avaliativos intrínsecos aos enunciados dessa interação; segundo, é no ato responsável do ser que os elementos teóricos e os elementos da vida se unem em uma relação de vida, cultura e atividade; e terceiro, é do entendimento do ato singular como responsável e responsivo que decorrem as ações do sujeito na arquitetura do ser – agente em relação ao seu próprio ato – que se vincula com o pensamento participativo, essência de uma proposta filosófica em que o sujeito pode ter argumentações, mas nunca um alibi que o isente de sua responsabilidade diante o outro.

A partir dessas bases conceituais, especificamente no empreendimento analítico contido na seção 07, trataremos sobre o trabalho docente no Ensino Remoto Emergencial em função das relações que os colaboradores da pesquisa estabeleceram com as prescrições instituídas pela universidade, consigo mesmos e com o seu coletivo de trabalho.

Por fim, com a Figura 02 - Pilares basilares das relações dialógicas, organizamos, por meio do recurso visual, o movimento teórico realizado na seção **A natureza dialógico-discursiva da linguagem**, em que entendemos e definimos a linguagem no dialogismo pela arquitetura do ato responsável, em movimento vivo na presença do tecido social no qual o sujeito docente do contexto universitário está inserido e em confronto.

Figura 02 - Pilares basilares das relações dialógicas



Fonte: Produzida pela pesquisadora

Apresentada a fundamentação que sedimenta a natureza dialógico-discursiva da linguagem sob os preceitos basilares do Círculo de Bakhtin, chamamos, neste instante, a seção seguinte, intitulada de **O trabalho docente: a formação de quem forma.**

3 O TRABALHO DOCENTE: A FORMAÇÃO DE QUEM FORMA

A experiência profissional não deve apenas ser reconhecida, mas deve ser transformada. Melhor ainda, ela pode ser reconhecida graças a sua transformação.
(Clot, 2010, p. 147).

Organizamos esta seção em dois tópicos: (3.1) A docência como trabalho e como ato responsável; e (3.2) A formação de quem forma no ensino superior, tendo como objetivo a possibilidade de discutirmos sobre a formação de quem forma numa perspectiva histórica de edificação político-social, tanto situada como mediada pela visão de trabalho.

No primeiro tópico (3.1), evocamos a docência como horizonte de trabalho que se submete e se transforma no movimento das esferas política e social, em meio aos diálogos possíveis como ato neste mundo cambiante, por meio do trabalho prescrito (resoluções) e trabalho realizado (discursos reportados pelos colaboradores da pesquisa sobre seu fazer/agir docente no Ensino Remoto Emergencial). Ademais, compreendemos o trabalho docente como sempre circunscrito e orientado por prescrições, no que é visível e oculto nos acontecimentos que norteiam e diferenciam os atos, mediante as interpretações que os docentes operam no mundo do qual fazem parte.

Quanto ao segundo tópico (3.2), evidenciamos a formação docente no ensino superior, tendo em vista que ser docente no contexto acadêmico não se dá, apenas, na perspectiva de domínio de conteúdo em determinado campo, mas por uma atividade contextualizada que se configura por escolhas éticas e político-culturais frente aos desafios da própria formação na sociedade contemporânea.

3.1 A docência como trabalho e como ato responsável

Discorrendo acerca de nossas compreensões sobre o que é trabalho e trabalho docente, destacamos trabalho como um ato que envolve o sujeito e seu

ambiente social, ou seja, ato que se realiza tendo como base relações políticas e socialmente constituídas.

O trabalho docente, por sua vez, como qualquer outra profissão, se engendra em um campo de forças que move a produção de conhecimento, a formação humana e profissional, a construção de estatutos de verdades que, em conjunto, passam a organizarem-se e dão sustentação às várias sociedades contemporâneas. A docência, portanto, é um trabalho que não comporta a neutralidade.

No capitalismo, a fragmentação da organização do trabalho em relação às tarefas a serem executadas na vida do trabalhador sempre têm sido uma realidade presente. Os sistemas do trabalho se dão por diálogos no que concerne aos objetivos postos pelo sistema econômico, político e social e as apropriações, manutenções e transformações pelos sujeitos que trabalham. Logo, o trabalho é uma atividade que se materializa na dinâmica de vida das sociedades do humano na terra, quer se dê na forma cognitiva, quer se dê na forma física.

Nessa conjuntura, os impactos na atribuição de significados sobre o trabalho corroboram para que a atividade de ensino seja impelida a se transformar no trabalho que é a docência. Tardif e Lessard (2012, p. 23) colaboram ao focalizarem que

[...] a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho na escola.

Os autores assinalam que longe de ser uma atividade secundária, o trabalho docente contribui para se compreender as transformações urgentes pelas quais passam as questões dessa atividade na atual sociedade que convive com as altas demandas de outras produções, como o advento das tecnologias digitais, que se inserem cada vez mais no saber e fazer nas necessidades

humanas, requisitando uma análise das adoções, adaptações e apropriações naquilo que podem ser evoluções no campo da docência como trabalho.

É evidente que o impacto da educação sobre a sociedade não se enquadra somente à vertente economicista e aos processos sociotécnicos. Conforme Schön (1983), a docência passa a ser apresentada como um trabalho contextualizado, concreto, marcado essencialmente por circunstâncias situacionais, como a que vivenciamos com o Ensino Remoto Emergencial nos anos cruciais de 2020 e 2021 pela pandemia por COVID-19.

Desse modo, na sociedade atual, a docência passa a galgar um sentido cada vez mais ampliado pelas demandas de sua vinculação não ser respondida somente pelo ato da ministração de aulas. Fato que a tem transformado numa atividade que requer formação profissional permanente para um exercício que envolve conhecimentos específicos e conhecimentos da prática educativa, bem como tantos outros fatores para manter a regularidade e os modelos empíricos das ciências sociais e humanas, no entendimento por uma definição de trabalho docente que comporta uma carga de heterogeneidade na regularidade prevista socialmente.

Dito isso, coadunamos com a visão de Tardif e Lessard (2012, p. 37) sobre a análise da docência como trabalho, ao refletirem que

[...] a docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano, ou seja, descrevendo e analisando as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho.

Em face desse contexto, é de extrema relevância que se acompanhe e registre uma análise das adaptações e evoluções do trabalhador docente que, como todos os trabalhos na sociedade em que se vive, está enredada em espaços organizados que põem em ação conhecimentos e tecnologias que lhe são próprias. E enxergar as universidades como tecnologias culturais “[...] tem importantes implicações para as tarefas de repensar a forma como os/as podem vincular seus esforços com outras formas de trabalho cultural” (Simon, 2013, p. 68).

E nesse sentido, dialogando com a seção anterior, intitulada A natureza dialógico-discursiva da linguagem, passamos em continuidade ao objetivo do tópico ao tratar de aspectos que congregam, à luz de Bakhtin (2017 [1920-24]), a noção de ato na atividade humana. Este ato ético é um agir responsável em permanente relação com outros valores no tocante ao trabalho docente.

Nessa perspectiva, entendemos que todo ato é uma compreensão responsável do sujeito no mundo da vida. Como defendido por Bakhtin (2017 [1920-24], p. 53), o ato é sempre singular, pois “[...] no momento do ato, o mundo se reestrutura em um instante, a sua verdadeira arquitetura se restabelece, na qual tudo o que é teoricamente concebível não é mais que um aspecto”. Esta participação responsiva a que se refere Bakhtin (2017 [1920-24]), como foi discutida na seção 02, vem a ser a afirmação de que cada sujeito humano é insubstituível, pondo em evidência sua singularidade sem alibi no existir-evento, pois, ao lidar com seres humanos, “[...] os docentes se confrontam com a irreduzibilidade do indivíduo em relação as regras gerais, aos esquemas globais, às rotinas coletivas”. (Tardif; Lessard, 2012, p. 43). Desse modo, o lugar social da docência se dá na importância de sua inserção no mundo, ao se construir sob um processo em que o dever é condição da assinatura de uma postura ativa, carregada de valores.

Culmina-se, portanto, uma ponte entre o ato vivido e a representação desse ato, permeado pela afirmação da docência como ato responsável e justificado pela não existência de alibi para os atos singulares vivenciados. Assim, essa condição convoca o trabalhador a criar um discurso a partir das perguntas que são provocadas nas dimensões sociais e coletivas de sua atuação.

Nesse aprofundamento, somamos à discussão outros aspectos relevantes que contribuem no que diz respeito às influências do trabalho prescrito e trabalho realizado na docência enquanto trabalho e ato responsável. Para tal, situamos posições constituídas por alguns estudiosos que, desde meados do século XX, vêm referendando a análise do trabalho na visão da

Ergonomia¹⁸ e da Clínica da Atividade¹⁹, no tocante tanto ao trabalho prescrito, como ao realizado. Eles são chamados por corroborarem o nosso estudo, no que se refere a pensarmos o trabalhador docente como sujeito ativo do processo, seja na produção de conhecimentos socialmente novos ou na apropriação das produções já existentes.

Destacamos, ainda, o quão importante é o estabelecimento das variadas relações responsivas com os discursos de outros. Outras disciplinas que, em atitude dialógica, nos auxiliam a analisar a complexa relação do trabalho docente pela singularidade do ato expresso na linguagem, como também na dimensão laboral do agir humano.

Pela arquitetura bakhtiniana, a categoria ato responsável foi erigida num arcabouço teórico cuja égide é uma concepção de homem ativo, de vida social e de mundo, uma vez que em momento algum os discursos produzidos pelos docentes vão estar dissociados das suas próprias condições de trabalho, naquilo que é indicativo de uma verdade que, *a priori*, é fornecida sobre o real.

É justamente dessa posição única que o profissional valora seu trabalho numa composição arquitetônica do diálogo que se expressa no eu-para-mim, enquanto ser que ocupa um lugar social, de um eu-para-o-outro (adaptado do original interpretamos o eu-com-os-outros) como ser singular no coletivo do trabalho, e o outro-para-mim funcionando como agente regulador do modo como eu me expesso, num processo de compreensão e de interpretação ativa do trabalho como ato responsável e responsivo.

O trabalho é assim assimilado: um espaço cumulativo de historicidade em variados níveis, dando dinamicidade à atividade laboral. Esta dimensão é que acaba por gerar prescrições que instauram orientações, desconfortos,

¹⁸ Corrente contemporânea de caráter interdisciplinar que tem como objeto teórico e de ação o trabalho. Determina as regras de trabalho e ao mesmo tempo se interessa pelas condições em que este ocorre.

¹⁹ É uma vertente que surgiu de forma efetiva na década de 1990, tendo sua representação no psicólogo Yves Clot (1999/2001). Cria espaços para o trabalhador discutir e refletir sobre sua atividade profissional não somente com o objetivo de compreendê-la, mas de transformá-la, pois ele é o protagonista que tem o poder de agir. Conforme Clot, a Clínica da Atividade é tributária das teorias histórico-culturais em Psicologia construída por Lev Vygotsky e em Linguística pensada por Mikhail Bakhtin

adaptações ou falta de aceitação pelos trabalhadores. Tal qual o ato ético responsável proposto por Bakhtin na atividade de trabalho, este não tem como ser pensado somente pela teoria, sem se levar em conta a prática, já que teoria e prática têm uma coexistência dinâmica.

À luz do que vem sendo abordado, como ler a tarefa a partir das prescrições e de atividade no âmbito do trabalho? Estas são definições estruturadas pelos estudos da Ergonomia e da Clínica da Atividade, por serem conceitos presentes nessas disciplinas. Pelo olhar da Ergonomia, há uma definição das regras do trabalho e, a partir disso, ela se interessa pelas condições em que este é realizado.

A palavra trabalho abrange diversas realidades, como as suas próprias condições de realização, o que é feito se bem ou não. Em suma, a atividade de quem realiza é motivo de estudos correntes. Diante dessas razões, percebemos que a “[...] atividade, as condições e o resultado da atividade” (Guérin *et al.*, 2001, p. 14), na verdade, coabitam. Dessa forma, ater-se linearmente ao que é prescrito não é uma decisão imbuída de plena facilidade, na medida em que as situações reais dos contextos se reportam a uma dinâmica própria do meio laboral, bem como das pessoas, porque estas estão sujeitas a variações por sua natureza humana, nas diferentes condições e modos de estar e ser no contexto social do trabalho e da vida.

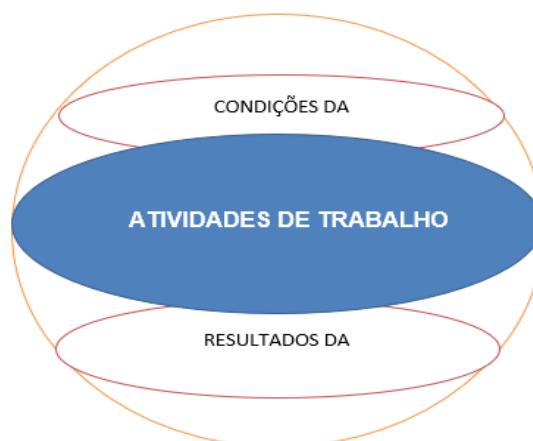
Tal assertiva corrobora Clot (2011, p. 63), ao chamar a atenção à definição de trabalho como não se limitando a atividade individual e, neste sentido, enunciando o saber-fazer coletivo, pontua:

Contudo, a definição de trabalho não pode se limitar à descrição da atividade individual. Como o trabalho é também uma relação social, ele envolve, em razão disso, um conjunto complexo de relações entabuladas entre o sujeito e aqueles com e para quem ele trabalha, a fim de coordenar as inteligências singulares. O trabalho pressupõe invenção e apropriação de saber-fazer-coletivo.

Servimo-nos do exposto por Clot (2011) para enfatizarmos que é neste contexto de atuação que diálogos possíveis são enredados na experiência profissional diante dessas relações do ser na atividade – ou seja, com a

apropriação do conhecimento já produzido, com as novas produções de outros e novos conhecimentos e com a utilização de objetos de mediação nas dadas condições da realidade as atividades de trabalho se efetivam, como podemos ver representado na figura que segue:

Figura 03: O trabalho



Fonte: Adaptada de Guérin (*et al.*) (2001, p. 12)

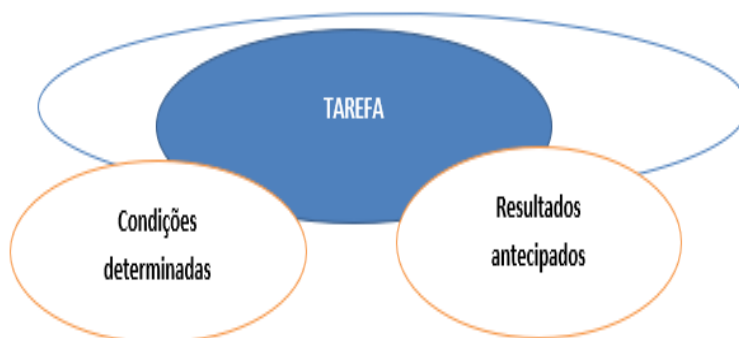
Pela Figura 03, observamos o lugar central que ocupa a atividade na sua relação a várias lógicas, no sentido de um “[...] relacionamento de diversos objetos que leva o sujeito a um acordo consigo mesmo” (Amigues, 2004, p. 41). O trabalho é, nessa configuração, a unidade destas três dimensões. Portanto, a atividade é o reflexo e a construção da história de um sujeito na sua unicidade, na sua dimensão com a realidade e com os outros.

Quanto ao lugar das prescrições, estas são entendidas como parte da especificidade da atividade docente. Todavia, é preciso considerar a realidade do trabalho, além do que é visível. Amigues (2004), ao abordar sobre o papel das prescrições, analisa que estas não podem ser entendidas, apenas, pela condição da efetivação de regras. Há de se compreender que elas impulsionam a ação do trabalhador, ao ponto de serem tomadas como formas constituintes na reorganização do trabalho docente e do estudante.

Outrossim, o que é prescrito pela instituição ao trabalhador direciona a tarefa. Essa prescrição não é o trabalho, mas uma autorização que se por um lado impele normas, por outro, autoriza e é indispensável para que o trabalhador

possa operacionalizar sua atividade, pois, como dito, a prescrição aponta para a tarefa a ser realizada pelo trabalhador numa correlação que envolve as condições determinadas e os resultados, como demonstra a figura a seguir:

Figura 04: Tarefa



Fonte: Adaptada de Guérin (*et al.*) (2001, p. 14)

No que pese a importância das prescrições como forma de orientar e abalizar o agir docente, ela é de natureza exterior a ele e, como tal, determina exigências à sua atividade, o que acaba por interferir nas intervenções que o docente realiza em seu trabalho.

Na acepção de Teiger (1992, p. 117),

[...] existe na atividade qualquer coisa de irredutível a qualquer previsão, a qualquer prescrição, a qualquer regularidade stricto sensu. Neste sentido, a atividade é o compromisso a ser encontrado entre uma intenção inscrita numa história e num projeto e as solicitações e exigências, ao mesmo tempo, exógenas [...].

Em Teiger (1992), vemos destacado o lugar singular do trabalho e as confrontações sociais que permeiam as relações de trabalho prescrito e trabalho realizado. Tal condição nos faz voltarmos a pontuar que a docência como trabalho e como ato se dá neste permanente arranjo em que o trabalhador empreende/interpreta e vive as contradições entre o que é invocado (prescrito) e o que a atividade solicita (nos atos do/no trabalho), conforme a figura abaixo:

Figura 05: Trabalho prescrito e trabalho real



Fonte: Adaptada de Guérin (*et al.*) (2001, p. 15)

Desse modo, se evidencia uma distinção entre trabalho prescrito e real, no entendimento do trabalho real como sendo o que corresponde ao trabalho prescrito mais o trabalho realizado, já que a tarefa é o que deve ser feito e a atividade é, justamente, o que se faz. O trabalhador realiza, embora lide com a diferença entre o que se pede e o que realiza uma vez que não é um simples cumpridor de tarefas, dado este que põe em mobilização uma diversidade de possibilidades e recursos que constrói para mediar o trabalho que foi solicitado (Guérin *et al.*, 2001).

Destarte, a análise do trabalho (Ergonomia da Atividade), conforme seus estudiosos, é uma investigação da atividade que se confronta com o exame de outros elementos que integram o trabalho. Nessa seara, Clot (2010, p. 104) aponta que “a atividade é uma provação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito [...]”. Insere-se como de extrema relevância a posição evidenciada sobre a atividade, isso porque ao afirmamos a docência como ato, estamos tratando da valoração que os trabalhadores do ensino realizam sobre seu próprio agir.

Também consideramos o destaque que recortamos em Amigues (2004, p. 41- 42), que é a prerrogativa para afirmar a atividade mediada por objetos no agir do docente:

Em outros termos, a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por *objetos* que constituem um sistema. Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade.

A atividade direciona os trabalhadores aos valores partilhados nas diversas redes de relações sociais. No caso de docentes do ensino superior, são eles coletivos de um centro, de um departamento, de uma área de estudos específica no coletivo maior, que é o da própria profissão. A nosso ver, é indicativo de oportunidades para a recriação ao que agrega a atividade não somente cognitiva ou emotivo-volitiva, mas integra diversas outras apropriações pelos sujeitos, mesmo quando a condição de agir lhe é subtraída.

Ademais, solicita-se dos docentes uma compreensão que estabeleça novas intervenções com o conhecimento naquilo que estes podem transformar através do seu agir no processo, uma vez que “[...] não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados.

O homem é um ser de raízes espaço-temporais” (Freire, 1983, p. 61), ao dar respostas que, reinterpretadas e recriadas, são parte de seu pensamento ativo, pois o trabalho, como afirmamos no início e decorrer da seção, não é uma atividade neutra: o trabalho engaja e transforma quem o executa.

Com isso, ao defendermos o ensino como trabalho e ato responsável, estamos declarando que o processo da arquitetura do ser, que se dá na e pela linguagem socialmente e culturalmente expressa, está presente na realização da atividade de ensino enquanto existir-evento. O que demanda atitudes responsivas do professor para consigo e a comunidade, bem como da comunidade para com o docente – centralidades que se dão na dialogicidade de enunciados concretos produzidos por ser o trabalho docente um ato que se conserva ou transforma em fluxo dialógico.

Mobilizando uma consideração da seção, reavemos que o ensinar é um dos atos mais representativos do trabalho docente, cujo objetivo se apresenta na manifestação do processo de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, o

ensino é um ato a ser percebido, interrogado e pesquisado, não somente por percepções da atividade realizada, mas, sobretudo, por seu significado no próprio desenvolvimento formativo da docência, nas experiências possíveis e compreensões discursivas historicamente situados.

Assim, a nosso ver, a centralidade do ato conjuga a teoria como mundo pensado e concretamente vivido, experienciado, porque não há como não se responsabilizar, visto que estar no mundo e agir nele resulta, necessariamente, em engajamento.

É sob este prisma que discutiremos, de forma específica, sobre a formação de quem forma no contexto social do ensino superior.

3.2 A formação de quem forma no ensino superior

A universidade brasileira vem passando por diversas mudanças e redefinição de seu papel em função das transformações e dos interesses que se manifestam na sociedade atual. Essas mudanças podem ser constatáveis em aspectos voltados: ao crescimento do acesso da população de estudantes, sobretudo, egressos de escolas públicas ao ensino superior; as limitações orçamentárias, fruto de pressões para a ampliação do controle e burocratização dos sistemas de avaliação; as tecnologias digitais de informação e comunicação que dão amplitude aos processos de internacionalização e exigem modificações nos projetos das instituições, no que toca à produção do conhecimento; dentre outros.

Essa conjuntura na qual professores estão inseridos acaba por tencionar o campo de atuação da docência e como a entendemos sob o prisma de atos contextuais e históricos, ela – a docência – necessita ser considerada e investigada naquilo que contempla o trabalho no ensino superior, quando optamos por enfatizar a importância da formação dos professores universitários em processo continuado e permanente.

Ao tratarmos da formação de quem forma no ensino superior, aprofundamos que a formação de docentes que atuam no contexto acadêmico ainda é pauta que merece maior destaque e medidas quanto à formação continuada em

processo permanente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que rege a educação no país, direciona e orienta de forma mais contundente a quem compete a formação, além de situar a formação dos professores universitários das licenciaturas frente aos desafios de continuar aprendendo em tempos de novos saberes de formação. Tal demanda decorre quando, atualmente, o que se reflete como cultura digital se torna essencial, uma questão irreversível, fato que promove a necessidade de acompanhamento e apropriação das transformações tecnológicas à medida que, por esses processos culturais, a sociedade constrói e valora modos de viver, trabalhar, produzir, ensinar e aprender ressignificados e transformados.

Na baliza temporal, desde o final do século XX, os debates em educação e, particularmente, as pesquisas sobre formação docente focalizam estudos que têm em comum a valorização da experiência profissional e o entendimento de que o professor, ao desenvolver o seu trabalho, mobiliza saberes plurais. Conquanto, este campo continue a merecer atenção, destacamos que, no que se refere aos formadores de professores em cursos superiores, essa discussão tem sido pouco efetiva, tendo em vista o papel central do formador, o que confirma Gatti *et al.* (2019, p. 271) quando, ao referirem-se à questão, dizem ser este o tema que está

[...] no bojo das discussões e pesquisas no campo da formação docente é o formador, aquele que não só conduz a formação inicial de professores, como também atua na formação permanente.

Ao se buscar entender o docente do ensino superior e o seu papel na formação de professores, é preciso considerar as transformações pelas quais o contexto acadêmico atravessa, em razão das mudanças no mundo contemporâneo, a exemplo da universidade pública que, como um bem cultural, está destinada a ser um recurso para o desenvolvimento social e econômico, a mudanças no paradigma científico e pedagógico, a crescente percepção/conscientização dos ensinantes a respeito da necessidade de formação para sua atuação, e a premência de um novo perfil de professor universitário.

Isso posto, reiteramos a consideração de que nos tempos atuais o momento sócio-histórico-cultural marcado por imprevisibilidades exigem decisões profícuas e um pensamento renovado no que toca à formação em processo permanente de docentes universitários. Como tratado no tópico 3.1 desta seção, os docentes não são meros realizadores de um trabalho prescritivo sobre o modo de ensinar, uma vez que quando se trata de formação o que comumente se pensa é em qualificação para o professor da educação básica. Ou seja, com menor intensidade, dirige-se ao contexto dos professores universitários como se a formação voltada para o magistério nesse nível de ensino não fosse de tanta importância, já que a entrada na docência para o ensino superior está estruturada e direcionada ao modelo de “conteúdos culturais-cognitivos” (Saviani, 2009, p. 149), cuja finalidade é verificar o domínio dos conteúdos específicos do componente curricular a ser ensinado. Modelo este que ainda se mantém ao longo dos tempos e influencia as concepções de formação.

Sabemos o quanto a docência no ensino superior se dá no âmbito de um processo complexo, à medida que a profissão laboral e de atuação se constrói ao longo da própria trajetória, imbricadas nas dimensões pessoal, profissional e institucional. Na afirmação de Tardif (2002), o desenvolvimento profissional e a formação entrelaçam-se num processo no qual o docente vai, arduamente, se construindo.

Diante destas discussões, passamos a algumas considerações sobre a formação do formador, chamando a atenção para a origem do termo formador que, segundo Beillerot (1996), possui origem francesa e passou a ser usado a partir dos anos de 1970, atrelado à expansão da formação profissional de adultos para as diferentes profissões.

Adensando esta compreensão dirigida aos docentes do ensino superior, destacamos a partir do que seja processo de formação docente, lendo-o como o desenvolvimento de saberes contextualizados e sistematizados que respondam às finalidades formativas dos sujeitos em seu tempo e espaço. É a ideia de formação incorporada em uma cultura profissional que dá sentido à atividade do

sujeito em formação, dado que a “[...] cultura não é somente um conjunto de saberes, de práticas e comportamentos [...] ela é também uma relação de sentido com o mundo”. (Charlot, 2001, p. 09).

Nesse panorama, o trabalho do docente formador é uma atividade social que se desenvolve em espaços institucionais e socioculturais diversos. Outrossim, passa por constante transformação que advém da concepção de formação que requisita mudanças no próprio campo da formação de professores. Em tempos mais recentes, o termo formador vinculou-se à ideia de formação permanente, pensando-se o sujeito humano como inacabado, que continua a aprender ao longo de sua existência. É nessa perspectiva que estamos a tratar da formação de quem forma, ao nos referirmos a docentes do ensino superior, sujeitos do nosso estudo.

Segundo os autores Beillerot (1996) e Vaillant (2003), o termo “formador de formador” agrega uma maior caracterização educacional quando articulado à formação de adultos, ao professor e à capacidade de mediação dos conhecimentos, no que se refere “[...] à conclusão da conclusão é que os docentes e os formadores não são nem teóricos, nem práticos, *somente mediadores a serviço de situações de aprendizagem.*” (Beillerot, 1996, p. 76, grifo do autor). Utilizamos a análise dos autores para nos referirmos ao histórico da formação continuada no nosso país, quando antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, configurava-se na centralidade de duas orientações que mais coexistiram do que se sucederam.

Uma primeira orientação dada foi a partir dos anos de 1970, a qual tratava a formação como reciclagem e capacitação, no sentido de atualizar os docentes para que o conhecimento disciplinar tivesse proximidade maior com a produção de conhecimentos científicos por parte das instituições universitárias. A segunda, na esteira da primeira, investia mais no treinamento dos docentes no tocante ao domínio de técnicas e à aplicação de recursos de ensino.

Quando nos anos de 1990 se deu a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB 9394/96, viu-se demarcado algum avanço de perspectivas na valorização dos saberes docentes, principalmente pela influência de estudos realizados na Europa (uma ótica que acaba por não

enxergar a condição da própria realidade do nosso país), voltado à profissionalização e aos diversos entendimentos possíveis acerca da aquisição e da produção de saberes por parte dos professores.

No que tange à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o que temos é o destaque mediante reformas em curso no sistema educacional brasileiro e o pensamento de que a docência na educação superior tem sentido diferenciada, a depender do tipo de instituição onde ocorre. No artigo 52 da LDB (Brasil, 1996), presume-se o domínio de conhecimentos específicos e, de igual parte, competência para desenvolver pesquisas nas universidades:

[...] universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Sobre quais serão os espaços de formação do docente universitário, o artigo 66 da LDB estabelece que a preparação de docentes da Educação Superior deve ser feita “[...] em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, sem paginação). Todo curso de pós-graduação *lato ou stricto sensu*, independentemente da área de conhecimento, constitui-se num espaço de formação de professores. Prioridade aos cursos de mestrado e de doutorado dada pela Lei.

Perante o exposto, depreende-se ser preciso um movimento de superação da ideia de que para lecionar no ensino superior o conhecimento específico de cada campo científico e profissional seja suficiente (Cunha, 2008), conjuntura a partir da qual levantamos concordância com o autor, porque ao buscar uma qualificação profissional, docentes desse nível optam, na maioria das vezes, por formação em suas áreas de conhecimentos específicos. E, assim, acabam por não atribuírem o devido valor ao conhecimento pedagógico e suas possibilidades formativas para o trabalho que realizam.

Partindo da premissa supramencionada, passa-se a conferir à identidade do professor universitário centralidade em especificidades científicas, quando os aspectos do desenvolvimento de sua atividade docente deveriam caminhar em maior compasso de colaboração de saberes, no sentido de que “[...] é necessário que a formação transite para uma abordagem mais transdisciplinar, [...] que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve” (Imbernón, 2009, p. 97). Na esteira desse raciocínio, consideramos que ao docente formador do ensino superior é solicitada variada e profunda articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas.

Guiados pelo apontamento supradito, enxergamos para os docentes a necessidade de reexames quanto à natureza dos conhecimentos requeridos, naquilo que possam ir extraíndo desse movimento de pensar sobre a prática, aspectos reflexivos a respeito do próprio exercício como formadores de professores. Porque e, principalmente, ao atuarem nos cursos de licenciaturas, os professores agem no que se caracteriza como formação inicial “[...] momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada”. (Mizukamil, 2008, p. 216). Igualmente, é também premente uma formação que viabilize para esses profissionais em formação uma conjuntura que seja composta “[...] de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade”. (Imbernón, 2011, p. 68).

Os desafios à formação docente quanto à profissão se inserem em problemas conjunturais da realidade social e se refletem nas práticas educativas, tornando imprescindível um conjunto de saberes para fundamentar as necessidades do docente universitário em que pese o papel social das licenciaturas e dos professores conectados às demandas contemporâneas daquilo que se espera da formação de quem forma e das lutas já conquistadas.

Dentre essas demandas, destacamos aquelas voltadas aos letramentos digitais dos docentes, uma vez que, nos tempos atuais, a incorporação das tecnologias digitais no espaço educacional, da educação infantil à pós-graduação, configura-se como essencial, requerendo dos docentes atualizações/formações frente ao uso situado e significativo das tecnologias na sala de aula e para além dela.

De acordo com Zabalza (2004, p. 31),

[...] é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos a nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua); a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos [...]; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho [...]. Este não é, naturalmente, um trabalho fácil; ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários.

Em conformidade com Zabalza (2004), consideramos que os docentes constroem seus saberes na interface entre o conhecimento pessoal que lhe é próprio e as situações de formação, cuja incorporação caracteriza a experiência profissional dos formadores em diálogo com seus pares, o que possibilita a cada profissional e ao coletivo de trabalho o dinâmico processo de revisitar os modos de ensinar e os de aprender, visto que as práticas sociais se transformam. Por sua vez, acreditamos que a função acadêmica social do professor universitário também precisa ser reavaliada e recriada no entendimento de que a formação se faz na produção de saberes.

Por fim, apresentada a fundamentação que sedimenta a formação de quem forma no ensino superior, sintonizados aos estudos que dão acento à tese e a arquitetura teórico-metodológica, convocamos, a seguir, a última seção teórica, a saber: **O Ensino Remoto Emergencial: tecnologias digitais e os multiletramentos desenhando o trabalho docente.**

4 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS MULTILETRAMENTOS DESENHANDO O TRABALHO DOCENTE

É reconhecido o direito de livre acesso a bens comuns fundamentais como a água, o ar, o espaço, as florestas, os rios, os mares, as sementes, o espaço público, a cultura, a educação, a saúde, a eletricidade, a informação, a comunicação, a internet.
(Santos, 2021, p. 274).

Na seção, realizamos conexões do desenvolvimento tecnológico e suas interferências nas práticas sociais e na diversidade multilinguística, no entendimento de que estas já se faziam presentes outrora. Contudo, foi acentuada de forma imperativa na travessia pandêmica, pela modalidade temporária do Ensino Remoto Emergencial, quando a presença do digital no ciberespaço exigiu novos compromissos do ensino superior com as formas de multiletramentos do docente universitário em suas práticas e interações pedagógicas, requerendo que aprendizagens pessoais fossem imediatas no seu trabalho para agir na urgência com as experiências próprias que já foram constituídas pela e na realidade social acadêmica e/ou advinda de indícios de apropriação de novos letramentos que foram se dando na pressa, na busca das ofertas de aprendizado ou nas interações possíveis.

Para efeitos de organização, tratamos com dois tópicos, sendo eles: (4.1) Tecnologias Digitais e a Pedagogia dos Multiletramentos: horizonte da linguagem e ensino; e (4.2) A pandemia por COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial. Evidenciamos o assumir de um caráter dialógico entre os tópicos, no sentido de revelar que, como dito na seção sobre os conceitos basilares da Teoria Dialógica da Linguagem, há uma ponte que dialoga e interage com os conceitos e discussões aqui tecidas ao longo de toda a tese.

4.1 Tecnologias Digitais e a Pedagogia dos Multiletramentos: horizonte da linguagem e ensino

A sociedade contemporânea vem sendo o *locus* de contínuas inovações e transformações que ocorrem no âmbito das tecnologias digitais que, por sua

vez, afetam diversos setores pelo reflexo do fenômeno da globalização em formas de ações e pesquisas. Nos últimos 25 anos, num espaço relativamente curto de tempo, temos a expansão das tecnologias digitais que, a exemplo da evolução da *internet*, fez com que impulsionasse o aparecimento de uma multiplicidade de ações na Rede Mundial de Computadores (WWW - *World Wide Web*), pondo a recepção do usuário em outro patamar que não seja a da atitude passiva diante da informação; e isso passou a exigir revisões de paradigmas reducionistas que vêm revelando, gradativamente, sua incapacidade de prover as demandas que se apresentam.

Estamos diante de uma realidade que vem mostrando que nessa atual conjuntura, quando tratamos de um pensamento renovado, a comunicação consciente e rastreável de sujeitos distantes em diferentes espaços tornou aparente a circulação da informação e propiciou novos modos de contato, novas formas dos sujeitos se situarem no mundo e, com isso, diferentes interações sociais – mesmo numa realidade marcada por contradições e incompletudes como a brasileira.

Outrossim, salientamos que com as tecnologias digitais, as práticas de multiletramentos foram alargadas, o que colabora com a promoção de novos significados para o processo de ensinar e de aprender no que tange a outras e novas formas de interagir e compartilhar a produção do conhecimento. Em face desse contexto, o momento histórico social e cultural solicita, de forma incontestável, modelos que estejam alicerçados na convicção da recursividade e não formas reducionistas, quanto a se buscar empreender um conhecimento mais pleno e objetivo do mundo.

A disseminação das tecnologias digitais contemporâneas, desde o aparecimento do computador e *internet*, tem se tornado uma necessidade na formação de novas subjetividades na comunicação, distribuição e consumo da informação, como também na formação e aprendizado, no que se refere às possibilidades de oferta do ciberespaço.

Historicamente, a primeira versão da *internet* (ARPANET) surge logo após a Guerra Fria, na década de 60, cuja finalidade inicial da *Web* foi servir aos objetivos militares dos EUA, propiciando o compartilhamento de informações.

Em 1992, com Tim Berners-Lee, recebe a denominação de *Web 1.0*, passando a ter sua representatividade de forma estática por *sítes*, em que os conteúdos como texto, imagem, vídeo e som são produzidos e hospedados no *site* pela empresa proprietária. Emerge, assim, uma rede na qual tudo estava pronto e as pessoas eram telespectadoras de um conteúdo inalterável – mas, inegavelmente, uma revolução que não podemos deixar de considerar.

Por conseguinte, a 2.0, cujo termo foi criado por Tim O’Reilly, em 2005, comporta atributos de uma *Web* colaborativa ou *Web* social e traz mudanças de perspectiva, considerando a dimensão da partilha de conteúdos e informação, como textos, vídeos e imagens *online* etc. O usuário é convocado à participação com acesso e disponibilidade de dados em tempo real e à publicação de conteúdo de cunho individual.

Na 3.0, por sua vez, é possível que computadores analisem dados baseados em agentes inteligentes. A chamada *Web Semântica* que objetiva organizar o imenso volume de informações disponíveis, dependendo do contexto e da necessidade de cada usuário, a partir de categorias como sua localização, preferências etc.

Ao chegar na terceira geração da *Web*, importa evidenciar para a educação o papel dos currículos e dos materiais didáticos como estruturadores, por natureza, dos conteúdos considerados significativos para o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a formação continuada dos docentes contemporâneos que lidam com jovens conectados às várias formas pelas quais os textos e contextos multimodais se apresentam em outros espaços que não somente a sala de aula presencial. Nessa configuração, a *internet* torna-se “inteligente” com a interconexão de dados, como também é mais portátil e com mobilidade – computador, rede móveis, redes sem fio.

Consideramos que o desenvolvimento *da Web*, desde a 2.0 até a 3.0, colocou a sociedade em movimentos de digitalização compartilhada, vista como educação digital, em alinhamento à Pedagogia dos Multiletramentos com ênfase na colaboração. Uma educação que convive imersa numa perspectiva de novas práticas sociais de comunicação, novos letramentos, naquilo que considera Street (2014) ao reconhecer a multiplicidade de letramentos praticados no

contexto social e que necessitam ser reconhecidos, valorizados, entendidos em sua riqueza de significados.

Vivemos sob o efeito do alargamento da *Web 4.0*, cuja alimentação se dá pela conexão das identidades, porque, cada vez mais, as tecnologias se tornam importantes e onipresentes, tanto na esfera da vida social, quanto na profissional. Esboçando-se, assim, a finalidade de atingir o caminho do acesso livre e ao mesmo tempo questionável quanto ao controle e à segurança dos dados.

Para o ensino e a linguagem, essa realidade tecnológica significa a possibilidade de interagir com outras pessoas, criar e compartilhar conteúdos digitais a qualquer hora e em qualquer lugar, expandindo o acesso à escolaridade por meio da modalidade a distância, sistemas de aprendizagem eletrônicos (*e-learning*) ou modelos híbridos convergentes, dentre tantas outras ações que são favorecidas pela atual fase evolutiva da *Web 4.0*²⁰.

Considerando esse contexto, estamos perante a cultura digital, cujo termo contemporâneo nos remete às tecnologias digitais. Conceito intimamente relacionado ao virtual, e interfaces que se tornam mediadoras das relações do ser humano com o mundo que o cerca e potencializam as capacidades cognitivas ao atuarem como interfaces técnicas e psicológicas.

Coadunando com mais aspectos reflexivos sobre este potencial, Lévy (1993, p. 160) dimensiona que os letramentos e a aprendizagem têm sido reconhecidos no campo dos estudos da linguagem, ao sinalizar que

As tecnologias da inteligência (em especial a oralidade, a linguagem escrita e o meio eletrônico em rede) são consideradas simultaneamente suporte e parte integrante dos processos cognitivos. Elas não apenas expressam os pensamentos, como também influenciam as formas de pensar; aninham e nutrem de formas específicas para cada tecnologia os processos de conhecer. Os processos intelectuais não envolvem apenas a mente, colocam em jogo coisas e objetos técnicos complexos de função representativa e os automatismos operatórios que os acompanham.

²⁰ A *Web 4.0* é a rede em que se prevê uma maior interação entre seres humano e máquinas. É referida por alguns no espaço digital como a *Web* inteligente, com uso massivo da inteligência artificial, ao pretender mergulhar o indivíduo num ambiente (*Web*) no caminho do “livre acesso / aberto”.

Desse modo, a cultura digital como espaço-temporal engloba o ciberespaço de forma imbricada, já que “o ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares (telecomunicação, telepresença e da coincidência dos tempos (comunicação assíncrona) [...]” (Lévy, 2010, p. 51). As outras manifestações de cultura oral, impressa, tecnológica contemporânea, que posiciona docentes formadores de pessoas na necessidade de revisão da imaginação espacial e temporal, tem orientado a forma como o ensino e a aprendizagem ocorrem, ao pensarmos toda a conjuntura de saber e agir nos processos de interação humana convivendo com a realidade irreversível das tecnologias.

Nesse sentido, há uma retroalimentação contínua em que a apropriação e interpretação das informações e do conhecimento passam a se transformar com a tecnologia digital. Logo, pensamos que este processo não pode ser encarado como mero uso de ferramentas e, sim, ser significado no âmbito de um projeto que esteja em consonância com as demandas do século XXI. A partir da importância da cultura digital na aprendizagem, quando docentes e estudantes podem estar em rede, em comunidades de aprendizagens numa sociedade integrada em tempo real, na qual as redes digitais se direcionam a cada um de nós, provocando, interferindo e ocasionando mudanças na comunicação humana, dado que: “[...] um bom navegador é aquele que reconhece e compreende a lógica que subjaz às interfaces, ou as marcas que orientam rotinas e as tornam mais coerentes e estáveis” (Novaes, 2016, p. 85).

Desse modo, é preciso o domínio das linguagens para podermos compreender o entorno e agirmos nele. E para tal, é incumbência de sujeitos sociais a busca de informação e sua utilização criativa, seu locomover-se em grupos de trabalho e produção de saber, instituindo-se como autores da sua própria criação e do próprio agir, no sentido de que são os sujeitos que vão dar significado a esta relação com as tecnologias e seus desdobramentos. “A significação existe como capacidade potencial de construir sentido, próprios dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua” (Cereja, 2020, p. 202),

sentido esse construído na interlocução, em um movimento de coprodução no âmbito da linguagem.

No contexto educacional, a incorporação das tecnologias digitais como cultura vai além da descrição do que são, importa o porquê são e quais significados para sua utilização. Além de materiais funcionais, interessa seus significados simbólicos e estéticos, como também o diálogo possível com o seu contexto e espaços culturais mais amplos.

Segundo Mantovani e Santos (2011, p. 295),

[...] essas tecnologias possibilitam uma comunicação em rede, emergentes do ciberespaço, promovendo novas formas de (re)construção dos conhecimentos, através de processos mais cooperativos e interativos, bem como a construção de novos espaços de aprendizagem, na medida em que modifica as representações de tempo e espaço e a relação do sujeito com seu próprio corpo e com a construção de sua própria história.

Importante o destaque dado pelas autoras no que concerne às possibilidades que as tecnologias digitais abrem às contingências que emergem do ciberespaço, já que o avanço das configurações tecnológicas digitais fez com que o ciberespaço se figure como ambiente fomentador de redes distribuídas, múltiplas conexões e a inteligência coletiva²¹, conectando pessoas em outros cenários em que podemos realizar mediação entre pesquisas, socialização, estudos, consumo e entretenimento.

Eis uma provocação real que convoca a promoção de (re)construções dos conhecimentos, vida de ensino e aprendizagem das pessoas frente à cultura digital, que “[...] como todo signo ideológico, a expressão “cultura digital” pressupõe relações dialógicas e disputas de sentido em torno de si”. (Buzato, 2010, p. 69). Todavia, a cultura é aberta, traz em si a dialogicidade, sua interação e atos remetem a acontecimentos vivos como a linguagem e, como viva, é atualizável e sofre transformações.

²¹ Conforme estudos Pierre Lévy (2003, p. 28), a inteligência coletiva trata-se de “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

Imbuídos deste diálogo até aqui realizado, damos continuidade ao tópico tratando mais especificamente sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, ao pensarmos a sua relação com as tecnologias digitais e, mais seguidamente no tópico seguinte (4.2), em que analisamos a presença das tecnologias digitais e os multiletramentos no agir na urgência para responder à modalidade de Ensino Remoto Emergencial no ensino superior quando um desenho do trabalho docente na pandemia conectou/solicitou confluências de saberes e fazeres.

Como exposto ao longo da seção, pensamos a tecnologia digital e suas possibilidades numa visão que sobrepuja os ideais de vilã, protagonista ou sequer neutra, traduzindo-se em manifestação humana e que, à medida que modifica suas técnicas, do mesmo modo é alterada por elas. O que nos chama a dialogicidade e interação das vozes plurais ao direito de participação, como analisa Sousa (2021, p. 312):

O reconhecimento da diversidade dos conhecimentos implica o reconhecimento da diversidade das línguas – para além das línguas imperiais – como condição para exercer o direito às memórias e às histórias e, com base neles, o direito a representar o mundo como próprio e a transformá-lo, a partir das suas raízes, de acordo com as aspirações próprias.

Partimos, então, do registro de que a Pedagogia dos Multiletramentos denominada em sua origem no artigo *A Pedagogy Multiliteracies – Designin Social Futures* (1996) (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais), origina-se de movimento que surgiu na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, a partir das ideias de um grupo de pesquisadores Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalanzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata que se intitula *The New London Group*.

Foi exatamente nos meados da década de 1990 que os pesquisadores de Nova Londres argumentaram sobre suas preocupações acerca do rumo que os meios de comunicação estavam tomando e, a partir disso, apontaram questões relativas à tradicional prática do letramento, uma vez que dentre as finalidades da educação está a de promover oportunidades sociais.

No artigo publicado pelo periódico *Harvard Educational Review* (1996), os estudiosos enfatizam que o mundo atual abriu espaço ao surgimento de múltiplas formas e espaços de comunicação e de interação, ao fazerem referência à época sobre as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Estas tecnologias estavam a colocar em evidência diversas formas de diversidade cultural e linguística, antes apagadas e/ou silenciadas pelas abordagens tradicionais que tratavam sobre letramento. Com esse documento nasce o termo multiletramentos, que passou a ser tão empregado na área da educação, bem como veio a tornar-se um manifesto que convidou a todos a contemplarem outras e novas condições de propostas curriculares no âmbito da aprendizagem voltadas às transformações sociais e tecnológicas.

O manifesto tornou-se um marco de extrema relevância para o que se vive hoje na esfera educacional dos tempos atuais, quando atravessamos uma pandemia que acentuou as variadas formas de comunicação pelas redes telemáticas e a diversidade linguística, considerando ambientes de ensino e de aprendizagem multiculturais e multimidiáticos. Tendo em vista a referência da produção do grupo de Nova Londres (Cadzen; Cope; Kalanzis; FaircloughA; Kress; Luke; Michaels; Nakata, 1996), trazemos, ao contexto deste tópico, um trecho inicial do resumo cuja tradução foi realizada por Adriana Alves Pinto *et al.*, organização de Ribeiro e Corrêa (2021, p. 12):

Neste artigo, o Grupo de Nova Londres apresenta um panorama teórico sobre as conexões entre o ambiente social em transformação enfrentado por estudantes e professores e uma nova abordagem à pedagogia dos letramentos, a que os autores chamam “multiletramentos”. Eles defendem que a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística do mundo de hoje requerem uma concepção mais ampla de letramento do que a descrita nas abordagens tradicionais baseadas na língua. A noção de multiletramentos, segundo os autores, supera as limitações das abordagens tradicionais ao enfatizar que saber lidar com múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a vida privada, laboral e cidadã dos estudantes.

A defesa do grupo de Nova Londres em assumir um projeto social dos multiletramentos, mesmo frente às preocupações socioculturais e finalidades

diversas dos diferentes sistemas educativos da época, pela ação dos pesquisadores foi a de voltarem o olhar para a diversidade e demarcarem um projeto internacional com indagações e orientações para “o quê” o “como” face a Pedagogia dos Multiletramentos, com destinação a responder à preparação dos estudantes para uma sociedade multifacetada, para o mundo do trabalho e para os espaços cívicos através de práticas situadas. Portanto, recai em um projeto de multiletramentos que pensa o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula alicerçado por um currículo em diálogo com as experiências dos discentes frente à diversidade de seus discursos, que são influenciados e definidos pelas diversidades (sub)cultural e linguística porque, como práticas, advêm dessa diversidade, pois, como sabemos, a palavra evoca contextos.

Na esteira de compreensão da multiplicidade de discursos, precisamos afirmar e (re)construir a relevância imprescindível do ensino superior à adesão de um *webcurrículo* na formação de quem forma: uma formação tecnológica continuada, numa sociedade cultural diversa, atravessada por apropriações e sustentações de conhecimentos que embasam o ensino e a aprendizagem das tecnologias digitais como conteúdo e prática da cultura digital para se pensar e executar mediações significativas em que os modos de apropriação se assentam em processos mútuos, individuais, interpessoais e socioculturais constituídos pela participação em uma sociedade hiperconectada.

Urge um lugar em favor dos multiletramentos, no sentido que focaliza a origem histórica desse conceito, como referido por Rojo (2012) quando defende que é aquele que procura cobrir dois “multi”: (1) a multiculturalidade referente à variedade cultural das populações presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade; e (2) a multimodalidade no que se refere à variedade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa.

Desse modo, estes dois multi's como lugar e tempo, em justaposição de vozes, são contextos de produto e produção para que os docentes convivam, experimentem e desenvolvam projetos de ensino, assimilando que a diferença entre hipertexto e hipermídia encontra-se no uso das linguagens verbal, sonora e imagética, com ênfase nos diversos recursos de navegação. No âmago das

ponderações expostas, coadunamos com o sentido das possibilidades das tecnologias digitais como veículos de linguagens que podem proporcionar processos de ensino e de aprendizagem interativos, colaborativos, interdependentes e plurais, integrada à realidade dos sujeitos e dos seus contextos, especialmente, diante das implicações de se repensar o mundo por uma afirmação situacional do que seja a Pedagogia dos Multiletramentos.

Corroborando a acepção refletida, Melo e Rojo (2014, p. 250) afirmam as tecnologias como sendo

Essa presença ubíqua das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs – coloca-nos diante do mundo e das diversas culturas e acontecimentos em apenas um clique ou um toque e em tempo real. Tudo isso tem revolucionado não só o acesso a informações, como também alterado nossa forma de pensar, ver o mundo, ler, escrever e nos relacionar.

É essa presença ubíqua que expressa o quanto os múltiplos letramentos precisam ser assumidos como usos e práticas sociais da linguagem, práticas que, de uma forma ou de outra, envolvem o uso produtivo das linguagens e seus processos de apropriação. O que corrobora a um desenho de trabalho de ensino no qual tecnologias digitais e os multiletramentos sejam vistos, na afirmação de Buzato (2009), como engajamento de pessoas em atividades em que a tecnologia é relevante, adaptando e ressignificando o seu significado por via da interação social/discursiva e na percepção imprimida.

Sabemos que são questões que, necessariamente, comportam e dependem de um maior rigor e atenção, tanto no que concerne ao contexto sistemático da formação e atuação dos docentes do ensino superior, quanto na educação de modo geral. Posicionamos a educação superior naquilo que, como instância formadora de pessoas, deve estar em pleno desenvolvimento e reformulação para interferir com eficácia nas disputas das narrativas paradigmáticas diante das crises que se instalam na história da humanidade e naquilo que virá a acontecer após elas.

Além do mais, a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, há um chamado na atualidade a se continuar investindo na educação num reexame dos

seus aspectos culturais dos multiletramentos, no propósito de sua ação de mediação ser significada na intencionalidade, ou, melhor dizendo, na consciência da presença viva dos contextos plurais. O trabalho na esfera social convoca os docentes do ensino superior das licenciaturas, de forma específica, diretamente responsáveis pela formação de professores na sociedade, à ressignificação dos processos de seu agir, criar e recriar na diversidade que dá lugar à pluralidade de vozes.

Fato que, na nossa opinião, envolve os processos e os professores. Processos porque o preparo docente não é somente da ordem do individual, é, sobretudo, um investimento público coletivo e contínuo, como bem envolve a colaboração, “o trabalho colaborativo, a socialização em comunidades de pessoas que se reúnem por afinidade e por grupos de interesses comuns são a tônica dos ambientes digitais” (Coscarelli, 2016, p. 13) para a superação de práticas tradicionais no sentido de que os multiletramentos não advém única e, exclusivamente, com as tecnologias digitais, mas de um novo “*ethos*”²², ou seja, mudanças essenciais no campo do trabalho, da produção, da vida pessoal e da vida social.

Assim como refletem Serafim e Sousa (2011) ao defenderem que a mediação que realiza o docente seja feita por meio de um diálogo aberto, de maneira que incentive a produção de conhecimento dos alunos por intermédio de uma linguagem mais próxima de suas realidades, valorizando a criatividade e os saberes de cada um dos estudantes. Quando a partir de vários segmentos digitais com que lidam os estudantes universitários, o docente sedimenta compromisso com a formulação de conhecimento que tenha em vista a multiplicidade dos contextos sociais dos seus discentes que são críticos e na sala de aula estes juntos com os docentes são atores e autores.

“A verdade é que se aprende-com e se ensina-com. Nada é unilateral,

²² Uma nova mentalidade deliberada diante da emergência de fluidez do processo das fases da própria evolução da WEB de 1.0 para 4.0. “Por isso, os novos letramentos são mais participativos, colaborativos, distribuídos; ou seja, menos individualizados, autorados, dependem menos de licença de publicação”. (Rojo, 2019, p. 26).

tudo é recíproco. A separação entre o *campus* universitário e a cidade deve terminar” (Sousa, 2021, p. 317), pois ao democratizar a comunicação e os espaços, permitindo a distribuição de sons, palavras e imagens, estas cooperam para fazer circular bens culturais e alcançar os indivíduos.

As tecnologias digitais e todo o contexto da cibercultura podem se integrar às atividades no ensino superior, redesenhando a experiência de ensino devido à intensificação das possibilidades dos dispositivos eletrônicos que apresentam e acrescentam novas possibilidades de textos/discursos que imprimem e ampliam a multissemiose ou multimodalidade; e isso prefigura em nova mentalidade, ou novo *ethos*, como já dito acima, naquilo que dá nova impressão ao trabalho docente e a história da ressignificação que aponta à (re)formação didática e à atividade docente com os conteúdos tecnológicos e as ligações entre as práticas pedagógicas e as tecnologias em que explorar, adotar, adaptar, recriar e utilizar no ensino e aprendizagem são algumas ações, expressas por Oliveira (2010), que agregam movimentos de apropriação pelo docente.

Tal panorama coloca o ensino superior e a universidade pública em posição de mudanças, demandando refazer percursos que rompam com o paradigma linear para a democratização das múltiplas dimensões das relações da universidade com a sociedade.

Sob a ótica do discutido, há que se reconhecer o movimento transformador dos multiletramentos sociais e as tecnologias digitais nas dimensões motivacional, sistemática e dos instrumentos simbólicos e materiais como intencionalidades mediadoras que refletidas, adaptadas e recriadas – frente aos desafios existentes nas esferas da sociedade contemporânea do conhecimento – são dimensões veiculares para o agir do docente em sua atividade de ensino como trabalho e como ato responsável.

4.2 A pandemia por COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial

Os problemas e desafios trazidos pelo Sars-Cov-2 (Corona vírus - COVID-19) geraram crises econômicas severas devido ao isolamento social em vários

setores o que evidenciou o desconhecimento da sociedade em planejamentos efetivos para favorecer à vida e abrigar os sujeitos no contexto educativo. Em contrapartida, concebeu aprendizados quando revelou possibilidades e limites da ciência ao recentrar o lugar da pluralidade de conhecimentos. No campo da educação, promoveu desconstruções do modo de atuar em modalidade expressamente presencial para o trabalho docente em espaços-tempos com o emprego intenso das tecnologias digitais e exigência de multiletramentos, pondo em consideração as realidades da instituição de formação já impressa na carreira docente, como também as condições dos estudantes.

A pandemia passou a ser anunciada e orientada no mundo a partir da identificação de primeiros infectados com um novo vírus que rapidamente foi se alastrando pelo mundo, partindo da China no final do ano de 2019. O vírus causa uma doença respiratória que foi chamada de COVID-19, oriunda do agente coronavírus e uma enorme família viral, os quais estavam sendo responsáveis por infecções respiratórias em seres humanos e em animais, o que conforme Arruda (2020, p. 258) significava que

Essas características permitiram ao novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (COVID-19) se tornarem uma das maiores epidemias da História, afetando todos os países e criando, possivelmente, a maior política de isolamento social já vista.

Diante do alastramento do quadro pandêmico, logo ao iniciar o mês, marcadamente no dia 11 de março de 2020, em virtude da quantidade de países afetados pelo crescente número de infectados e óbitos, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia historicamente sem precedentes pós-1918.

A irrupção desta pandemia, em muito e de modo impiedoso, afetou a vida humana em todas as áreas e atividades por todo o ano de 2020, assim como no ano seguinte (2021), acentuando as diversas e inúmeras questões sociais, políticas e econômicas já existentes no mundo. Mais particularmente no Brasil, vislumbramos as situações de degradação da saúde, a ausência de políticas

para a educação, os colapsos ambientais, as barreiras físicas e tecnológicas, conjunturas que já colocam o humano em fragilidades diárias há anos.

Para Santos (2020, p. 28), sobre a pandemia e o sistema econômico,

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável.

No tempo atravessado pela COVID-19, todas essas questões foram duramente reverberadas em contextos locais e globais, exigindo, de pronto, a preservação da vida e outros novos modos de agir e reagir na ciência, na natureza e na produção de bens e consumo, o que, na afirmação de Boaventura (2020, p. 185), “a pandemia é um sinal vermelho para a comunidade humana global que nos força a refletir sobre as condições da nossa sobrevivência futura”.

O início do ano de 2020 registrou para a história, após as primeiras confirmações de casos do coronavírus (SARS-CoV-2)²³, em *Wuhan*, na China, uma pandemia que colocou a todos em perplexidade e emergência. A partir de então, uma série de desafios se seguiram nas esferas sociais, políticas, econômicas e laborais. Os cenários institucionais foram convocados a responder a uma definição da pandemia como inimiga e ao regime de incertezas que se instaurou, afetando a educação como um todo, não sendo diferente para o ensino superior.

No Brasil, logo as notificações começaram a ocorrer e no dia 03 de fevereiro de 2020 o Ministério da Saúde (Brasil, 2020) declarou a situação da COVID-19 no país como uma emergência de saúde pública. O primeiro caso da doença foi identificado no dia 26 do mesmo mês e, seguidamente, no dia 20 de março, o Ministério publica a portaria confirmando a transmissão comunitária por todo o país.

²³ Linha do tempo do coronavírus. Disponível em: <https://coepbrasil.org.br/covid-linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 09/06/2021.

É na esteira advinda com esta publicação federal que criteriosas medidas começaram a ser tomadas para evitar a difusão em massa do novo coronavírus. Do isolamento social à obrigatoriedade frequente da higienização das mãos, à suspensão das atividades laborais de um modo geral, ficando disponíveis, apenas, serviços considerados essenciais. A urgência e o medo comprometeram o direito de ir e vir, mas esta situação destrutiva não ocorreu de modo a proteger a todas e todos, ou seja, de forma homogênea, quando em várias situações se conviveu com ações/políticas contraditórias no que concerne ao ordenamento e às orientações da ciência — as quais, por inúmeras vezes, foram minimizadas, pondo o interesse da economia acima do interesse da vida.

Para o contexto educacional, foi especificamente em 17 de março de 2020 que o Diário Oficial da União publicou, por meio da Portaria Nº 343, a suspensão das aulas presenciais no período de 30 dias ou enquanto durasse a pandemia. Ademais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apoiou e legalizou a utilização do ensino remoto²⁴, em 28 de abril de 2020, através de parecer que tornou favorável a reorganização do calendário escolar de modo a possibilitar o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, sendo este homologado pelo Ministério da Educação, em 29 de maio de 2020.

Conforme considerações de Minon (2020, p. 80),

Quatro meses depois do início da adoção das primeiras estratégias de ensino remoto, foi aprovada a Lei n. 14.040/2020, com o objetivo de definir normas excepcionais a serem implementadas por escolas e universidades como parte das medidas de enfrentamento à pandemia. Além de propor a reorganização do calendário escolar, com a possibilidade de extensão das atividades do ano letivo de 2020 para 2021 e a desobrigação de cumprimento dos dias letivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), a nova lei abriu a possibilidade de que as aulas continuassem a ocorrer integralmente ou parcialmente por meio de iniciativas não presenciais.

²⁴ Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 10/06/2021.

Considerando os documentos relacionados à normatização brasileira, o contexto de pandemia resultou na suspensão de aulas presenciais nos setores público e privado. Como exemplo, consoante dados do início de maio de 2020, cerca de 89,4% das universidades federais estavam com as atividades de ensino suspensas (Brasil, 2020). Vale focalizar que, embora as atividades de ensino regulares não estivessem ocorrendo nessas instituições, as demais atividades de pesquisa, extensão e administrativas continuaram - quando possível - de modo remoto. Segundo levantamento difundido pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2020), 78% das IES privadas realizaram aulas por meios digitais e 22% delas optaram por suspender as aulas.

As universidades enfrentaram o desafio pandêmico da COVID-19 neste tempo longitudinal, que foi de março de 2020 e se estendeu a 2021, quando no início, enquanto se tentava redimensionar ações para impulsionar o ensino e a aprendizagem por via remota, procurou-se manter a salvo os docentes, estudantes e funcionários. Quando as universidades e escolas foram fechadas pelos governos, passamos a viver uma nova rede que foi produzida nas residências dos professores e discentes, com as condições e os instrumentos ou dispositivos que as pessoas tinham ao seu alcance, o que nas palavras de Cupani (2016, p. 13), a “[...] capacidade de fazer significa a capacidade de agir, isto é, de conduzir a própria vida (em vez de viver de maneira puramente instintiva)”. Com isso, foram necessárias respostas coordenadas e urgentes.

A pandemia no Brasil predispôs a uma quase ausência de uma política de inclusão digital e de uma política de acesso à tecnologia. “O professor está na linha de frente fazendo sozinho um trabalho multitarefas” (Lino de Araújo, 2020, p. 233), passou a vivenciar estas desigualdades dentro da sua própria casa e em sua atuação cotidiana com uso de tecnologias digitais, tendo que responder ao ensino remoto com seus componentes curriculares, enfrentando as dificuldades inerentes ao seu aprendizado pessoal para os que não tinham formação tecnológica ou adoções iniciais no formato presencial diante de condições didáticas mediadas por recursos de necessidade imediatas, como: computador, plataformas, salas virtuais, *internet*, *smartphones*, tecnologias de

videoconferência, sem conhecer bem ou até nunca antes haver realizado este intento em sua prática pedagógica etc.

O que orientou e sistematizou seus encontros com os estudantes, também o impeliu à situação de aulas remotas, fazendo com que os docentes abrissem suas câmeras – até mesmo sozinho na tela – com aulas cujo predomínio da oralidade se sobrepunha, haja vista que foi o que se fez enquanto se aprendia ou para alguns se adotava, ou se organizava de alguma forma para imprimir as aulas pelas telas, o que nem sempre foi a melhor adaptação. Para além disso, presenciavam-se estudantes com câmeras desligadas e as recorrentes denúncias de falta de acesso social e digital.

A questão é que, antes da pandemia, já estávamos em vias de exigências pelo avanço sucessivo do digital para o trabalho de ensino, em contextos de comunicação e de interação mediados por tecnologias digitais. Esse cenário já descortinava assimetrias e desigualdades neste campo do saber e do agir, é o que afirma Coscarelli (2018, p. 48) quanto “[...] ao uso das tecnologias digitais que já não é simples, alguns desafios precisam ser encarados pelos professores que querem fazer uso dessas ferramentas”. Dentre os desafios está, justamente, o da própria formação docente ofertada pelas universidades em caráter inicial e de continuidade.

De fato, deveríamos ter avançado mais na educação e nos processos de linguagem e ensino que se dão num mundo em conexão, em consonância com a vida social, em que a multimodalidade segue em crescimento exponencial, por trazerem em sua composição os aspectos hipertextuais e multissemióticos, impulsionados pelos recursos de hipermídia. Isso é reforçado diante da pandemia, no momento em que as evidências apresentadas sobre a gestão da crise ao redor do planeta informam que os países que tiveram melhores resultados foram aqueles onde o Estado foi capaz de reorganizar e coordenar essas redes.

Sabemos que no trajeto que se expressou pelo contexto pandêmico emergiram “novas-velhas” interações didáticas, mediadas por dispositivos digitais como *smartphones*, *notebooks* aplicativos de mensagens como o *WhatsApp* e reuniões com vídeo e *chat*. Além disso, plataformas educacionais

institucionais como a *Moodle* ou aquelas sugeridas e adquiridas pela instituição como o pacote do *Google for education* também funcionaram como recursos que se tornaram educacionais para uma boa parte dos docentes na situação prescrita pelas intuições universitárias, o que chamamos de imperativos da pandemia e do ensino remoto. Ponderamos que todo o cenário vivido acarretou tensão e também potência de respostas.

Torna-se inegável que a pandemia por COVID-19 convocou mudanças no ensino presencial, desafiando os docentes do ensino superior em seu exercício didático-pedagógico frente à adesão/convocação da realização de um trabalho com suportes tecnológicos, tendo em vista atender a demanda da consequente modalidade Ensino Remoto Emergencial. Tal modalidade que, para ser realizada, muitas vezes, foi desempenhada em condições de exercício de ensino e de estudo precárias para professores e para estudantes, constituído num misto de improviso, mimetização das aulas convencionais e indícios de adoção das tecnologias virtuais, adaptação e/ou criação enquanto prefiguração de (re)formação.

Frente à realidade institucionalizada pelos padrões de biossegurança no enfrentamento à pandemia, o Ensino Remoto Emergencial foi a medida efetivada para se levar até ao discente o direito à aprendizagem. Nas palavras de Vieira e Silva (2020, p. 1014),

A suspensão das atividades letivas por todo o mundo impôs aos gestores educacionais, professores e estudantes, o desafio de uma adaptação e transformação, até então, inimagináveis (OCDE, 2020), obrigando-nos a um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias online. Os professores se viram pressionados a migrarem para o ensino online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos espaços de aprendizagem presenciais, naquilo que tem sido designado remoto de emergência.

Afinal, que modalidade é essa? De forma emergencial e desafiando o tempo de discussão e planejamento, os envolvidos na educação em todos os níveis e modalidades tiveram que, em tempo ínfimo, adaptar o currículo, o

planejamento, as atividades, para realizarem aulas de uma experiência pessoal e presencial para uma experiência empírica de Ensino Remoto Emergencial.

Na observância do que é o Ensino Remoto Emergencial, cabe chamar a atenção que esta modalidade em emergência não é educação a distância (EaD). Inicialmente, apontamos que o ensino remoto sob uma ótica mais simplificada é a que é desenvolvida por meio de instrumentos diversos durante uma emergência e temporalidade, cujo escopo primordial é atender e suprir a continuidade em face da sua interrupção por impedimento presencial.

Conforme tratam Hodges; Trust; Moore; Bond e Lockee (2020, p. 06),

O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise [...].

Não obstante, é preciso evidenciar que, mesmo em regime de adversidade e tendo que responder a efeito de necessidade temporária e, mais especificamente, na observância da matrícula do alunado em cumprimento ao calendário do curso ofertado, a atividade de ensino envolve pessoas em processo de aprendizagem. Nesse sentido, consideramos que não se deve, mesmo na urgência, prescindir de um modelo sem sistematização mínima, que não apresente um trajeto que considere um percurso de cuidado com o planejamento, pois não se trata de mera oferta *online* de ensino.

Já a Educação a distância – EaD – é uma modalidade educacional historicamente mediada por mídias de massa – audiovisuais, em geral, e impressos que não se desobrigam do polo da emissão (Santos, 2010), tendo a mediação didático-pedagógica sucedendo com uso de meios e Tecnologias de Informação e de Comunicação, envolvendo professores, tutores e estudantes em Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, configurado pela instituição na modalidade de comunicação assíncrona para que o estudo possa ser administrado.

Desta feita, o Ensino Remoto Emergencial foi assumido como modificação temporária, um modo de ensino e de aprendizagem alternativo,

devido às circunstâncias de crise, envolvendo a presença do professor e aluno em modalidade de comunicação síncrona, por plataformas digitais de conferências. Além disso, englobando também a dimensão *assíncrona*, com o usufruto de materiais organizados didaticamente em salas virtuais e orientações aos discentes. Sobre este formato de ensino instaurado no ano de 2020, primeiro ano da pandemia para atender aos estudantes, Arruda (2020, p. 266) esclarece:

A educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação. A resposta em contrário pode representar o afastamento por muitos meses dos estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais), o que pode comprometer a qualidade da educação, possivelmente mais do que a implementação de iniciativas que mantenham tais vínculos, apesar das limitações que venham a conferir.

As instituições de ensino superior tiveram que implementar sistemas digitais e, em meio a incerteza, também expuseram as “existentes” ou “novas” problemáticas no tocante ao planejamento de atividades com tecnologias digitais, à formação incipiente e a sobrecarga do trabalho docente, bem como a situação da limitação de acesso dos estudantes aos produtos informacionais e à *internet*. Salienciamos que nossa chamada sobre o termo acesso situa-se em um contexto mais amplo, presumindo a capacidade de fazer uso das diversas formas culturais de expressão de comunicação e informação numa compreensão mais reflexiva desse usufruto.

Portanto, foi em meio a esta atmosfera orgânica afetada por situações maléficas à vida que as universidades, departamentos acadêmicos e cursos universitários tiveram que se adequar em busca de minimizar perdas pedagógicas e riscos à saúde pública, garantindo a manutenção da educação em nível superior o que significou a convivência com questionamentos incessantes no contexto didático marcadamente presencial, quando as prescrições fora da realidade são lacunares e, por vezes, impraticáveis, embora a institucionalização tenha, na obviedade das resoluções, a pretensão de normatizar as rotinas de trabalho na nova prefiguração de trabalho de ensino. Com isso, há uma diferença entre o que se “pede” e o que “faz” o docente.

As resoluções se tornam, por vezes, quase impraticáveis diante da realidade a ser enfrentada, mais ainda, porque o professor não deve ser reduzido a um cumpridor de tarefas. Contudo, é evidente que havia o não saber de alguns. Em face desse panorama, consideramos que tal prefiguração produziu adaptações e ressignificações nos processos, pois como dito por Demo (2009, p. 61),

[...] as tecnologias não inventaram a aprendizagem. Por mais que induzam inovações, por vezes espetaculares, os legados anteriores não são apagados. São, antes, ressignificados. Como a própria noção de remix sugere, toda ideia nova tem antecedente e conseqüente, não ocorrendo nunca ruptura cabal. Criar do nada é coisa que a natureza desconhece. A natureza propriamente “recria”.

“Criar do nada é coisa que a natureza desconhece” (Demo, 2009, p.61). A assertiva reforça que a regulamentação do ensino remoto pelo Ministério da Educação e pelas instituições que se instruíram legalmente para responder à demanda e não deixar os estudantes universitários sem aulas não significou garantir que todos os docentes estavam preparados para uma adaptação emergencial às aulas remotas.

Na assertiva de Serafim, Xavier e Souza (2022, p. 103), abaixo transcrita é necessário que se analise a relação pandemia, ensino remoto, no que significou para as práticas docentes.

Há que se pensar se esta pandemia que instaurou o Ensino Remoto Emergencial deixou algum legado na reinvenção de práticas dos docentes quando da obrigatoriedade de estes estarem conectados à Rede Mundial de Computadores em suas diversas interfaces, entre links e janelas, quando a bagagem historicamente construída pelos docentes é demarcadamente repleta com teorias e práticas da educação face-a-face.

Embora se admita o valoroso potencial da tecnologia digital contemporânea e todas as possibilidades da cibercultura como imprescindíveis à situação de emergência, não podemos obscurecer a visível desigualdade social e de brecha digital latente em nosso país.

Quanto aos comandos da modalidade remota, esta exigiu que se descortinassem outras cenas dialógicas e colaborativas para que estudantes e

professores interagissem em ambientes virtuais de aprendizagem e salas de videoconferência. Em uma perspectiva mais ampliada de entendimento, sem negar as adversidades já refletidas acima, o Ensino Remoto Emergencial pelas prescrições proporcionou o estabelecimento de uma comunicação síncrona do docente para com o estudante, considerando a participação simultânea de ambos os sujeitos em aulas correspondentes aos mesmos horários previstos no presencial (conforme resoluções da instituição). Assim, estabelecendo o cumprimento de ementas conforme os componentes curriculares a serem cursados pelos discentes e ofertados em calendário com dias mais encurtados e matrícula via plataformas virtuais de aprendizagem *online*.

Outrossim, é importante considerar a comunicação assíncrona no caminhar do ensino remoto, no tocante ao trabalho que o docente planejou, organizou, disseminou em sala virtual, quando dispôs e distribuiu materiais de estudos como textos, vídeos, *links*, *ebooks*, *softwares*, programou atividades, avaliações etc., para que o estudante tivesse acesso em outro momento, como dito por Coscarelli (2020, p. 07): “Aulas em ambientes digitais precisam ser pensadas para esse formato que possibilita, por exemplo, que as atividades sejam assíncronas (Síncrono – todo mundo no mesmo “lugar” ao mesmo tempo / Assíncrono – cada um trabalha no horário que melhor lhe convier)”; ou seja, as atividades assíncronas são aquelas que contam com a dispersão geográfica e a partilha de tempos de comunicação variados dos participantes.

É o que veremos destacado das resoluções normativas da UFCG, no capítulo 06, quando a instituição alicerçou a concepção de ensino remoto na emergência do caráter de seu funcionamento, lançando prescrições ao trabalho docente quanto às rotinas de trabalho voltadas às modalidades de comunicação síncrona e assíncrona, enquanto durasse o ensino por via remota. Dessa forma, sobre as modalidades síncrona e assíncrona, estas são relevantes à comunicação fluida, flexível, no sentido de desenvolver a autonomia dos estudantes que, de acordo com Malta (2021, p. 07), estabelece-se enquanto uma possibilidade significativa no ensino remoto.

As aulas síncronas permitem um maior processo de interação com o aluno, sendo sua maior característica o *feedback* instantâneo. As aulas ocorrem em tempo real. [...] as aulas assíncronas ocorrem por meio de interações de formas não simultâneas entre alunos e professores, sendo sua maior característica a flexibilidade; os *feedbacks* individuais podem ser melhor aproveitados. As aulas podem ser dadas a partir do uso de vídeo gravado ou texto por meio de fóruns, correio eletrônico, etc.

O Ensino Remoto Emergencial estampou estas possibilidades de comunicação como soluções que sustentaram (salvo as discrepâncias sociais de condições dos envolvidos no processo) aulas totalmente remotas, em interação simultânea, com transmissões ao vivo em modelagem síncrona ou igualmente moldes assíncronos para que o discente acessasse em plataformas disponibilizadas ou orientadas por seu professor e, assim, estudasse em horários e condições que melhor se encaixassem em seu cotidiano.

A ação supracitada favorece a uma prática de educação centrada nos discentes, em que estas duas abordagens da comunicação virtual revelam seus aspectos dialógicos por semiose interativa e, portanto, naquilo que podemos vincular ao que se refere Volóchinov (2018 [1929]) quando considera que as enunciações são produto da interação social na qual são convertidas em discurso. E estas comunicações foram propiciadoras de diversas possibilidades de ensino e de aprendizagem para docentes e estudantes numa progressão que pudesse favorecer o ecossistema comunicativo.

As tecnologias digitais, na pandemia, com o ensino remoto como modalidade disseminada na crise, evidenciaram a mobilidade, a ubiquidade e os novos hábitos de comunicação com destaque para a comunicação móvel, que “[...] está no bojo das principais transformações ocorridas na sociedade nos últimos anos, e essa mobilidade foi intensificada com a miniaturização das tecnologias, a portabilidade, a convergência midiática e a conexão sem fio”. (Drummod; Couto, 2015, p. 130). E evidenciaram, também, como em qualquer evento e em qualquer tempo histórico, que a modulação dos contextos na e pela linguagem estão sempre em processamento de disputas para estabelecer sentidos e interpretações, na manutenção ou subversão de posições valorativas e relações de poder (Volóchinov 2018 [1929]; Fairclough, 2001).

Os anos de 2020 e 2021 mostraram que o Ensino Remoto Emergencial, como prática para o trabalho docente, é uma modalidade mais sensível à disponibilidade de dispositivos tecnológicos digitais e de conexão à *internet* de qualidade. Considerando as diversas desigualdades, incluindo a de acesso e letramento digital, sinalizamos que a cibercultura voltada à educação, mesmo diante aos desafios da navegabilidade, permitiu facultar a reorganização e a flexibilização curricular nas instituições de ensino superior, com o fim de passarem a adotar, adaptar e mediar conhecimentos entre docentes e discentes em formação.

Como consideração da seção, nosso pertencimento plural nos direciona a conceber o Ensino Remoto Emergencial como modalidade de ensino que se formalizou a partir dos desafios e flexibilidades que lhe foram impressas pelas condições tecnológicas e pelos domínios linguísticos da interação dos sujeitos professor e discente no ciberespaço, visto que ambos são sujeitos sociais de aprendizagem que supõem formação permanente do docente e condições de participar de novos modelos de ensino e de aprendizagem aos aprendentes.

Acreditamos que há que se compreender o Ensino Remoto Emergencial naquilo que suas marcas deixaram no ensino superior, por todo o seu processo de construção e de significação de teor avaliativo no trabalho docente; se, por assinalar a repetição de modelos massivos que subutilizaram as tecnologias digitais contemporâneas para o ensino remoto; se, como forma de enfrentamento em possíveis novas adoções, adaptações e recriações, como caminho de (re)formação do trabalho de ensino dos docentes formadores de professores no ensino superior no retorno ao formato presencial.

Extraordinariamente, o período vivido de pandemia possibilitou, em muito e de modo específico, que a presença das tecnologias digitais recuperasse outros princípios orientadores para a educação e para o ensino superior, como: a ênfase da cultura digital que é irreversível; a educação, o ensino e formação como tema de extrema diversidade em nível global; e, em nossos locais de trabalho, a continuidade de lutas que destruam privilégios – tal como qualidade para poucos que se configuram em assinatura de regalias. Ademais, instigou-nos a pensar seriamente que “novo normal” será esse se os docentes que se

envolveram em aprendizagens, por mínimas que sejam, assumirem a continuidade de práticas multiletradas digitais. E quais condições na universidade encontrarão? Vale o adendo de que é bom ficarmos atentos a retrocessos na pós-pandemia.

Com vistas à continuidade do estudo, chamamos a seção 05 que narra a trajetória metodológica trilhada para que a pesquisa fosse realizada.

5 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Cada falante [...] se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões do mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). (Bakhtin, 2015 [1929-30], p.300, grifos nossos).

Nesta seção, estão presentes a descrição e a delimitação do trilhar metodológico que foi desenvolvido na pesquisa, levando em consideração aspectos teóricos regidos por conceitos basilares inerentes à Teoria Dialógica da Linguagem para tratamento analítico do objeto de estudo “Ensino Remoto Emergencial e o trabalho docente no contexto acadêmico”.

A seção em destaque está estruturada em cinco tópicos, a saber: (5.1), em que apresentamos a pesquisa no âmbito das ciências humanas, que nos permitiu diversas interações com o discurso, a realidade e as valorações sob a perspectiva de Bakhtin e do Círculo; (5.2), intitulado de A tipologia de pesquisa, em que discutimos a vinculação à natureza da abordagem qualitativa, interpretativista e descritiva, com análise de documentos. Uma tipologia de direcionamento científico que responde aos interesses de investigações em Linguagem e Ensino; (5.3), nomeado de O contexto de geração de dados, espaço em que informamos sobre o *lócus* da pesquisa; (5.4), designado de O *corpus* de análise, em que tratamos do processo sistematizado e desenvolvido, olhando para as resoluções, os dados obtidos em questionários estruturado e em entrevista semiestruturada; no tópico (5.5), denominado de Os sujeitos do estudo, fazemos a devida referência aos colaboradores do estudo em seu contexto de atuação; e, por fim, (5.6), em que abordamos a sistematização das categorias de análise.

5.1 A pesquisa em ciências humanas

No presente tópico, apresentamos os fundamentos que alicerçam a abordagem da natureza da pesquisa no âmbito da Teoria Dialógica da

Linguagem, considerando a metodologia aplicada em ciências humanas pela visão do Círculo de Bakhtin.

A filosofia do conhecimento das ciências humanas interage com a filosofia dialógica da linguagem, que vai justamente questionar a marca filosófica do positivismo no ideário ocidental moderno e constitui uma outra via de se buscar e produzir conhecimento, diferentemente de uma visão instrumental dos homens acerca do mundo natural, visto que o conhecimento que o homem pode lograr do mundo natural é diferente do conhecimento que este pode ter de si mesmo, de sua natureza, criações e modos de vida.

Ao se ter em conta a particularidade do encontro do pesquisador com o seu outro e, conseqüentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser gerado a partir dessa condição, o destaque é a produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico e alteritário. “É, pois, a partir de um lugar exotópico²⁵, conceito bakhtiniano [...] que a busca de encontro se dá” (Amorim, 2004, p. 31).

Portanto, refletir sobre a construção de uma teoria de conhecimento das ciências humanas a partir da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin segue-se da disposição exigente de se caracterizar o que é conhecer o objeto e, fundamentalmente, o que seja conhecer um indivíduo, outro sujeito que conhece, configurando-se, assim, em um grande desafio para o pesquisador. Para Bakhtin (2015 [1929-30]), este discernimento é primordial, pois vai permitir ao pesquisador caracterizar cada elemento, objeto e sujeito, em sua particularidade, naquilo que é seu próprio limite.

É partindo, então, do princípio de que nas ciências humanas o vetor de investigação volta-se aos seres humanos, na medida em que estes podem perceber da natureza, de si mesmos, sobre suas próprias criações e seus modos de vida, que chamamos o conceito de Bakhtin no que concerne a se fazer ciências humanas, assumindo a multiplicidade do inacabamento do ser e do contexto social como texto essencial.

²⁵ O processo exotópico se realiza justamente quando, munido do olhar do outro, retorno a mim mesmo e significativamente ponho em ação o excedente de visão que o outro me oportunizou, o que vai influenciar naquilo que penso sobre o mundo.

Para o filósofo russo, é preciso considerar a complexidade da relação do ato bilateral, há os dois lados, o outro é o lugar da busca de sentido, mas também da incompletude, diante da profunda dimensão do conhecimento: “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (Bakhtin, 2017, [1920-24], p. 15).

Para minha consciência ativa e participante, esse mundo, como um todo arquitetônico, é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato; [...] me realizo em minha ação visão, ação pensamento, ação-fazer prático. Em correlação com o meu lugar particular que é o lugar do qual parte a minha atividade no mundo, todas as relações espaciais-temporais pensáveis adquirem um centro de valores em volta do qual compõem num determinado conjunto arquitetônico concreto estável e a unidade possível se torna singularidade real. [...] Este centro não é imanente [...] No interior do sistema, cada componente desta unidade é logicamente necessário mas o sistema em si no seu todo é apenas algo relativamente possível; é somente em correlação comigo, enquanto penso ativamente, somente em correlação com o ato do meu pensamento responsável que tal sistema se incorpora na real arquitetônica do mundo vivido, como seu momento, se enraíza na sua real singularidade, significativa como valor.

Nesse sentido, na acepção do referido estudioso, a arquitetônica do ser se expressa na relação eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim. Com isso, Bakhtin refutou a arquitetônica dos sistemas de uma razão pura como denominada em Kant, justamente, por defender que é na relação com o ser no mundo da vida e com os outros do mundo vivido que os valores vão sendo postos nos atos de comunicação, no existir-evento como ser único e historicamente situado, como descrito por Bakhtin (2017 [1920-24]). A pesquisa defendida na tese é um vir a ser na condição de diálogo eu-tu abastecido de atos responsáveis, como elemento premente, a partir das compreensões enunciadas pelos docentes.

Os colaboradores que participaram da pesquisa – docentes do ensino superior do Curso de Letras – Língua Portuguesa, Unidade Acadêmica de Letras, do Centro de Humanidades da UFCG, configuram-se enquanto sujeitos que têm uma compreensão de seu trabalho de ensino no lugar e tempo histórico demarcado. Portanto, são sujeitos expressivos e falantes que revelaram suas enunciações, que valoraram o modo de ver a si em suas experiências, o outro e

o mundo físico que abrange a todos. São sujeitos que manifestaram o modo de estar responsivamente no mundo, atravessados pelos valores que fazem parte da cultura de dada época.

É importante destacar que nosso estudo se deu a partir de um ciclo marcado por uma vivência de pandemia nos anos de 2020 e 2021, que recrutou mudanças extraordinárias, ao exigir modos de produzir e realizar outras práticas de ensino no exercício laboral no ensino superior naquilo em que “esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 59).

Nesse domínio, significa que realizar pesquisa no campo das ciências humanas é estar movendo-se no terreno das descobertas, das travessias, das comunicações, das respostas singulares e confrontos, que são consequência da produção de sentido entre o eu e o outro. Logo, culmina em expressão de palavras que, imperiosamente, ocorrem nas relações entre os seres humanos numa arquitetura do ser, na filosofia do ato responsável.

Recai-se, assim, numa comunhão e tensão que vão nos permitindo refletir sobre a relação do pesquisador e seu outro. O que, de sobremaneira, não se pode dar conta dessa complexidade de posse de um pensamento instrumental que, de modo insuficiente, encena a totalidade da experiência do sujeito no mundo.

É com base nesta premissa que levamos em consideração que, ao pesquisar, há um momento marcado pela excepcionalidade, tratando-se de um acontecimento único, devendo ser compreendido no âmbito de tal dimensão, ou seja, a singularidade na tomada de consciência de que “[...] aqui o critério não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração” (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 59).

Nesse sentido, no âmbito da metodologia das ciências humanas, a relação do pesquisador, ao investigar opiniões em contexto de realidade, só pode se dá na complexidade do ato de ouvir a linguagem em amálgama com o outro, e em uma conservação de distância do meu lugar de pesquisador, condição que vai proporcionar o excedente de visão, como explicitado por Bakhtin (2015 [1929-30], p. 21):

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.

É justamente pela necessidade de se operar com teorizações e categorias em um mundo cambiante, território de instabilidade, que a linguagem tem papel central, postulando o desenvolvimento de variados tipos de estudos, seja no que se refere ao objeto de pesquisa, seja pelas teorias que são mobilizadas para a investigação, ou ainda pelos caminhos de se realizar a dada pesquisa, tendo em vista atuar junto a estas, articulando metodologias analíticas que engendram bem mais o enfoque no agir docente.

Por essa ótica é que se encaminha a importância da tese na área de linguagem e ensino no âmbito das ciências humanas, num percurso que, cientificamente, direciona-se ao entendimento de que, ainda que a linguagem seja como objeto de estudo atravessada por enunciações de métodos, técnicas e instrumentos, faz-se necessária uma visão sobre as práticas sociais da linguagem em uso, como expressão de sujeitos imersos em interações dialógico-discursivas como apresentado e refletido na seção teórica 02 do estudo. E isso se justifica na arena discursiva em virtude das interações sociais “[...] com reflexões que contribuam cientificamente em função das “descobertas” efetivas sobre a linguagem em contextos de usos” (Xavier, 2020, p. 105), no que consideramos ser esta tese *lócus* dessa referência da linguagem quanto ao contexto de pandemia e ensino remoto pela emissão dos docentes.

Sumamente, este sujeito em sua posição ativa responsiva é responsável por seus atos na vida e estes (atos) vão acontecendo por meio da linguagem na arquitetônica do ser, por catalisar valorações, disseminar intenções em luta e (re)posicionamento destes sujeitos, fonte metodológica de nossa investigação.

5.2 A tipologia da pesquisa

No que tange à natureza tipológica da pesquisa, a tese está vinculada aos caminhos da abordagem de natureza qualitativa, de base interpretativista, cuja análise de documentos opera como procedimento para o aprofundamento do objeto de estudo. Quanto aos objetivos, é um estudo de manifestação descritiva, uma abordagem que se caracteriza por buscar explicar, em detalhes, os sentidos e suas significações geradas a partir dos procedimentos metodológicos.

A filiação à pesquisa qualitativa se dá por esta ser um campo de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006) cuja finalidade é tratar os eventos diários, compreender o que esses eventos significam para os participantes e para as pessoas que o presenciam. Por conseguinte, nos importa a linguagem como prática social, tal como alega Teixeira (2012, p. 140) ao enfatizar que na abordagem qualitativa “[...] o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos autores sociais e suas práticas em matérias-primas dessa abordagem”. Em Teixeira (2012), vemos reiterado que a abordagem qualitativa tem convergência para que se dialogue com contextos plurais, dada a natureza relacional e, por isso, social, da linguagem, a despeito da consideração de contextos locais e temporais de atuação.

Destarte, apresenta-se como uma prática legítima e valorosa à construção de estudos interpretativos sobre a vida social. Em vista disso, uma pesquisa qualitativo-interpretativista, segundo Moita Lopes (1994, p. 331), “[...] dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considera que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”, superando, assim, visões reducionistas quando se tratam de investigações com a experiência do humano.

Pensar sobre os estudos interpretativistas, tanto na perspectiva referendada por Moita Lopes (1994) como pela citada por Marshall e Rossman (2006), implica o pensamento de que a interpretação se deriva dos resultados das pesquisas qualitativas, acentuando que deve haver um comprometimento em relação à compreensão do mundo subjetivo da experiência humana por parte

de quem investiga, focando as ações das percepções e significados que os sujeitos dão às suas experiências.

Esse entendimento nos alia e define em relação ao tópico anterior, quando tratamos da pesquisa em ciências humanas e a sua inerência com a filosofia da linguagem em Bakhtin, ao evidenciarmos a arquitetônica do ser no mundo e em relação com outros seres, já que é este que dá sentido à arquitetônica do mundo vivido e isso faz acontecer a partir dos valores que afixa em seus atos de comunicação como ser único e historicamente situado.

Quanto à dimensão da análise de documentos como procedimento na pesquisa, o objetivo foi descrever e apreender das Resoluções UFCG as regulações prescritas à execução do Ensino Remoto Emergencial na instituição. Estes documentos representaram para a pesquisa a construção social de um contexto histórico transversal, a partir do prisma de que se constituem como um meio/procedimento valioso à pesquisa qualitativa, por ir desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Alves-Mazzotti, 1998; Ludke; André, 1986), que no estudo dialogam diretamente com os docentes ao atuarem no ensino remoto como formato sob novas prescrições.

Por essa via também nos apropriamos da visão de Le Goff (2013, p. 538) sobre admitir documento como monumento em contraposição de documento como prova, baseados na consideração de que um documento

[...] é, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, e das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

Por conseguinte, “o documento monumento” é aquilo que “[...] resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro — voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias” (Le Goff, 2013, p. 538). Portanto, o olhar para as resoluções enquanto monumentos que ao serem desmontados nos ofertam discursos que foram produzidas no coletivo da UFCG, como produto histórico, resultado de uma montagem para a época, pode ser enriquecido pelo que considera Santos (2003, p. 48): “[...] cada método é uma

linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta”.

Pelo caminho descrito, reforçamos que para esta pesquisa interessam as compreensões dos sujeitos, sem o apagamento de suas enunciações como manifestações discursivas sempre relacionadas a um tipo de atividade humana axiologicamente orientada.

Por conseguinte, nos sentimos contemplados nas postulações dos autores e análises ao contribuírem com o caminho teórico-metodológico, nos permitindo apreender as prescrições nas resoluções que se articulam as respostas dos docentes colaboradores que, com seus posicionamentos, instigam a ciência ao diálogo com a vida concreta dos seres humanos.

5.3 O contexto de geração de dados

De posse da aprovação do projeto de pesquisa pela Plataforma Brasil - Comitê de Ética/UFCG, por codificação do Número de Certificado de Apresentação de Certificação Ética (CAAE) - 52595421.0.0000.5182 - e com Parecer de Número 5.155.958, de 09 de dezembro de 2021, a geração de dados ocorreu entre os meses de fevereiro a maio de 2022.

A pesquisa foi alocada na Universidade Federal de Campina Grande UFCG/, na Unidade Acadêmica de Letras – UAL, Centro de Humanidades – CH/, junto aos docentes do Curso de Letras, por considerarmos a significância do trabalho desses que, de forma direta, têm a linguagem como objeto de estudo, como também por situarem-se na interface linguagem e ensino.

Sobre a instituição, ela foi criada pela Lei Nº. 10.419, de 09 de abril de 2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba. Tem sua origem na década de 1950, quando foram criadas a Escola Politécnica de Campina Grande (1952) e a Faculdade de Ciências Econômicas (1955), momento em que a educação superior dava os primeiros passos na Paraíba. Este período histórico foi responsável pela construção de uma identidade própria que motivou o desmembramento e a criação da UFCG. A referida instituição

possui, atualmente, sete (7) campi universitários, 11 centros de ensino, 77 cursos de graduação, 47 programas de pós-graduação - com 34 mestrados e 13 doutorados²⁶.

5.4 O *corpus* de análise

O trajeto metodológico é alicerçado na filosofia do conhecimento das ciências humanas em Bakhtin e o Círculo, com a perspectiva dialógica da linguagem e nos pressupostos da metodologia científica como pesquisa qualitativa, interpretativista, de objetivos descritivos e análise de documentos, cujo *corpus* de análise foi pensado e sistematizado tendo em consideração que o campo da investigação é o lugar onde estão as singularidades, onde o pesquisador e seu outro agem de maneira irrepetível.

O processo organizado para a geração dos dados se deu a partir de espaços temporais do trabalho em campo de forma remota, com as previsibilidades e imprevisibilidades quanto à pandemia: (1) o espaço das conexões com as prescrições que regeram o ensino remoto na instituição: contato com a instituição; (2) o espaço das autorizações para o envio do questionário por via *online* junto aos docentes do curso de Letras; e (3) o estabelecimento de contato com os colaboradores da pesquisa, por via digital. A necessidade do encontro do pesquisador com o outro teve como finalidade atender às demandas do tempo e da realidade para que os instrumentos de geração de dados pensados se tornassem um ecossistema, já que “[...] o texto de pesquisa em Ciências Humanas se tece entre o lógico e o dialógico, entre a diferença e a alteridade”. (Amorim, 2004, p. 257).

Seguimos por esse caminho, e após contato realizado com as pessoas designadas na instituição, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, foram feitas as devidas interações. Para tanto, o instrumento questionário estruturado(<https://docs.google.com/forms/d/1cd3uBGv1f9yyPolh1vZxgcnQSNk>

²⁶ A partir de informações coletadas no portal da UFCG: <https://portal.ufcg.edu.br/conheca-a-ufcg.html> Acesso em: 22/09/2023.

[NL4knGsc0HiX9X-g/closedfom](#)) foi enviado por *e-mail* para a secretaria da Unidade Acadêmica de Letras, do Centro de Humanidades, da UFCG, para que a Coordenação Administrativa destinasse o instrumento aos docentes por meio do correio eletrônico. O número de docentes aptos informados pela Coordenação Administrativa da Unidade Acadêmica de Letras (60 professores), obtivemos o quantitativo de 14 (23%) docentes alcançados pelo questionário estruturado. Deste total alcançados, em 07 deles (o que corresponde a 50%), encontramos fatores combinados que tratamos como: (1) fator de homogeneização - o maior número de sujeitos combinados no que tange a oferta de respostas às duas etapas da geração de dados (questionários e entrevistas), sendo da mesma área de atuação; e (2) fator de coletividade - um conjunto de sujeitos da mesma comunidade de trabalho, a saber: o curso de Letras – Língua Portuguesa na Unidade Acadêmica de Letras, do Centro de Humanidades, da UFCG.

Explicitamos que o fator coletividade (2) nos colocou diante da possibilidade de tratar com a atividade docente frente à condição do Ensino Remoto Emergencial no aspecto coletivo, na relação com os outros (pares, discentes, etc.), isto é, no reconhecimento do trabalho docente como uma rede de interações, na ótica de conjunto de professores que realizam pontes e relações entre linguagens, traduzindo um coletivo de trabalho.

Em face ao exposto, passamos a detalhar a especificação do *corpus* da pesquisa.

Quanto ao *corpus*, este foi constituído por: (1) resoluções UFCG (documentos oficiais que regeram o ensino remoto na instituição); (2) questionário estruturado (construído no *Google Forms*²⁷); e (3) entrevista semiestruturada (realizada via *Google Meet*²⁸). A partir da figura (06), passamos a tratar dos traços fundamentais de cada *corpus* de análise.

²⁷ Recurso de computação em nuvem gratuito que favorece a criação de formulário *online*.

²⁸ É uma plataforma de videoconferência do *Google* pertencente ao *Workspace*.

Figura 06: Conjunto do *corpus* da pesquisa



Fonte: Produzida pela pesquisadora

As resoluções instituídas pela UFG²⁹ regulamentaram o regime acadêmico na oferta de atividades remotas durante a situação de pandemia. Elas foram em número de 04, a saber:

RESOLUÇÃO Nº 06/2020³⁰ - Regulamenta o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), que trata da oferta de atividades de ensino e aprendizagem remotas durante a execução do período suplementar 2020.3, para a Universidade Federal de Campina Grande, no cenário de excepcionalidade sanitária provocada pela COVID-19; ofertando o semestre 2020.3 que ocorreu de julho a dezembro de 2020.

RESOLUÇÃO Nº 11/2020 - Regulamenta as atividades de ensino do Período Letivo 2020.1 para os cursos de Graduação, Educação Infantil, Ensino Médio e Técnico e dá outras providências, ofertando o semestre letivo de fevereiro a maio de 2021.

RESOLUÇÃO SODS Nº 11, DE 24 DE MAIO DE 2021³¹ - Regulamenta, em caráter excepcional, as atividades de ensino do período letivo 2020.2 e dá outras providências, ofertando o semestre letivo de junho a outubro de 2021.

²⁹ UFG SODS - Secretaria dos órgãos deliberativos superiores
<https://www.sods.ufcg.edu.br/index.php/camara-ensino/resolucoes?start=25>
Acesso em: 10/10/2021

³⁰ Resoluções Nº 06/2020, de 14/07/2020 e Nº 11/2020, de 15/12/2020
<https://www.sods.ufcg.edu.br/index.php/camara-ensino/resolucoes?start=50>
Acesso em: 10/10/2021.

³¹ Resoluções Nº 11/2021, de 21/05/2021 e Nº 18/2021, de 13/10/2021
<https://www.sods.ufcg.edu.br/index.php/camara-ensino/resolucoes?start=25>
Acesso: em 10/10/2021.

RESOLUÇÃO Nº 18/2021 - Regulamenta, em caráter excepcional, as atividades de ensino do período letivo 2021.1 e dá outras providências. O período letivo foi ofertado de novembro de 2021 a abril de 2022.

Essas **resoluções** como *corpus* de análise nos guiaram a buscar respostas ao objetivo específico de descrever os documentos oficiais para apreensões das prescrições que orientaram o ensino remoto na universidade implicada, na seção analítica 06, que nos interessa situar como a UFCG conceituou ensino remoto e regulamentou o trabalho docente na modalidade instituída na urgência. Esse *corpus* demarca a construção inicial do caminho que percorremos no sentido de responder à questão problematizadora.

Quanto ao *corpus* **questionário estruturado**, este teve a finalidade de gerar dados para fins de projeção das compreensões discursivas dos docentes, quanto às prescrições e ao trabalho no Ensino Remoto Emergencial, no sentido de perspectivar o que lhes afetou e se ocorreu uma (re)formação do docente formador na prática didático-pedagógica diante da nova condição de trabalho convocada.

A organização do questionário foi pensada contendo o termo de consentimento livre e esclarecido e, em seguida, por seções temáticas: a seção 01, contendo três questões voltadas aos aspectos profissionais; a seção 02, abrangendo três questões acerca da formação tecnológica do docente antes da pandemia por COVID-19; a seção 03, acentuando a formação tecnológica durante a pandemia por COVID-19, composta por 09 questões; a seção 04, tematizando o Ensino Remoto Emergencial e o trabalho docente com tecnologias digitais e multiletramentos, composta por 11 questões. A última indagação (11) solicitou do participante sua adesão à segunda parte da geração de dados na seguinte configuração - “Você se disponibilizaria a participar de uma entrevista individual, para aprofundamento das questões sobre o Ensino Remoto Emergencial e o trabalho docente no contexto acadêmico? Em caso afirmativo, indique dia e horário para agendamento”. O questionário, juntamente com a entrevista, nos conduziu às categorias de análise em prol da questão-problematizadora, a qual se apresenta na seção analítica 07 da tese.

O *corpus* **entrevista** teve por finalidade aprofundar algumas questões da tese e dos objetivos, esclarecendo pontos já respondidos no questionário. Na oportunidade, lançamos mão de entrevista semiestruturada, com um roteiro flexível, que pôde ser adequado de acordo com a situação e aos objetivos da metodologia científica, de modo a possibilitar a audição das compreensões emitidas pelos docentes acerca da temática pesquisada. A entrevista, como é comum na pesquisa qualitativa nas ciências humanas, não se reduziu a uma troca de perguntas e respostas, mas foi concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica.

Para o **roteiro da entrevista**, levantamos questões correlacionadas na intenção de aprofundar a relação entre os *corpora* pela escuta entre pesquisador e colaborador. Esta organização foi sistematizada, mas, por vezes, o colaborador respondeu de forma aglutinada.

(A) Quais considerações evidenciam sobre o Ensino Remoto Emergencial naquilo que como modalidade de ensino afetou a formação e o trabalho docente?

(B) Aprofunde um pouco sua análise sobre as prescrições legais que passaram a reger o Ensino remoto na sua instituição?

(C) Relate para nós como buscou adaptar-se ou modificar quanto a suas práticas didáticas para atender ao imperativo do uso das tecnologias digitais no seu trabalho de ensino? Ou seja, na relação entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado?

(D) O que nos diz sobre o Ensino Remoto Emergencial, como alternativa de enfrentamento deste tempo de crise, ser considerado como oportunidade de (re)formação do trabalho docente no tocante a sua formação tecnológica e multiletramentos?

(E) Considerando que o docente formador precisou agir na emergência em travessia da pandemia, você acredita que esta vivência prefigurou uma (re)formação na sua atuação frente as práticas multiletradas digitais? Quais aspectos gostaria de enunciar?

As entrevistas foram realizadas respeitando o calendário e horário agendado. Sua audição ocorreu pelo aplicativo multiplataforma *WhatsApp*, feita as devidas considerações ao colaborador da pesquisa. No Quadro 03, abaixo, estão as informações referentes às entrevistas. Em observância a preservação de suas identidades, os colaboradores da pesquisa receberam nomes de personagens de obras literárias. Vejamos.

Quadro 03: Dados referentes à realização das entrevistas³²

| Entrevista semiestruturada | | | | | | | |
|----------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| DOCENTES | Cecília | Clarabela | Helena | Henrique | Ícaro | Ismênia | Otelo |
| Data | 19.04.2022 | 10.03.2022 | 22.02.2022 | 24.03.2022 | 07.03.2022 | 11.03.2022 | 18.03.2022 |
| Horário | 10h40 | 16h30 | 19h30 | 14h30 | 10h15 | 8h38 | 15h |
| Duração | 00:46:18 | 00:42:24 | 00:50:00 | 00:40:21 | 00:38:32 | 00:50:54 | 00:43:58 |

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Como expresso no tópico “5.2 A tipologia de pesquisa”, recobramos que não consideramos o uso do questionário e da entrevista (*corpus*) atrelados à posição expressa de normatização e, sim, aos princípios da filosofia da linguagem do Círculo nas ciências humanas. Todavia, consideramos relevantes serem utilizados na triangulação dos dados, em função das compreensões docentes sobre um tempo histórico, suas impressões e ressonâncias.

5.5 Os sujeitos do estudo

Os sujeitos do estudo são docentes do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande. Os 07 docentes que colaboram à pesquisa são todos doutores. Também vale considerar o fato de ser a instituição que abriga o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino.

No que concerne ao curso de Letras, a sua história resulta da transformação da antiga habilitação Língua Vernácula e suas Literaturas do

³² A ordem dos colaboradores presentes em todos os quadros da tese deriva-se pelo critério de ordem alfabética.

Curso de Letras da UFCG. É preciso percorrer o histórico da instituição para a devida compreensão pelas quais vem passando o projeto pedagógico do curso do ano de 2010, cuja implantação foi consolidada no ano seguinte (2011).

Foi no ano de 1978, com a finalidade de atender às demandas dos cursos de graduação existentes na UFPB (Universidade Federal da Paraíba), que foi criado o Departamento de Educação e Humanidades, do *Campus II*. Inicialmente, eram oferecidas apenas as disciplinas do Ciclo Básico desses cursos. Seguidamente, no ano de 1979, foi criado o Departamento de Educação e Humanidades, fato que ampliou suas atividades com a também criação do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Na data de 17 de janeiro de 1980, através da Resolução nº. 23/80, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – autoriza a criação e o funcionamento do Curso de Licenciatura Plena em Letras do *Campus II*, situado na cidade Campina Grande. O reconhecimento do Curso ocorreu em 08 de março de 1984, tendo sido oficializado através da Portaria nº. 90/84, do Ministério da Educação.

O objetivo primordial do curso de Letras do *Campus II* era a formação de professores de Ensino Fundamental e Médio. Desse modo, a partir das ofertas dos vestibulares em 1980 e anos seguintes, a demanda de candidatos cresceu e tornou-se um dos mais concorridos da área de Ciências Humanas do *Campus II*.

Segundo o historiado no projeto pedagógico, desde o início de seu funcionamento, o Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa passou por duas reformulações curriculares, em 1988 e em 1994, com a finalidade de adequar os conteúdos das disciplinas às necessidades de estudantes e docentes: “Ambas as reformas tiveram como parâmetro a formação de profissionais não limitados à reprodução de conhecimentos, mas que fossem capazes de produzi-los” (Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da UFCG, 2010, p. 04). Com a afirmação de que as estruturações foram realizadas na perspectiva do estímulo “[...] à interação entre teoria e prática, entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, entre o ensino e a pesquisa”, conforme o projeto (2010, p. 04).

A partir do desmembramento da UFPB e criação da UFCG, em abril de 2002, o curso de Licenciatura em Letras – Línguas Portuguesa manteve-se em funcionamento, tal como previsto pela reformulação curricular de 1994. Desta feita, foi ambientado no Departamento de Letras que, posteriormente, veio a se chamar Unidade Acadêmica de Letras.

Conforme expresso no projeto pedagógico atual, o qual foi implantado no ano de 2011,

O Curso visa estimular o desenvolvimento, por parte de professores e alunos, da capacidade de reflexão, sistemática e contínua, sobre as práticas educativas com as quais se envolvem e que os habilita a orientar as atuais e futuras experiências de aprendizagem, bem como a enfrentar os problemas de ordem teórica, metodológica, política e ética, característicos de sua área de atuação (cf. PERRENOUD, 2002). Assume-se, assim, a prática reflexiva como diretriz metodológica de ação do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa do CH/UFCG.³³

O perfil assumido pelo curso de Letras – Língua Portuguesa se move historicamente pelas mudanças paradigmáticas que atualmente têm sido averiguadas na área das Ciências Humanas, bem como pela sucessiva consolidação das Licenciaturas em Letras como um campo específico de saber e de atuação. Desse modo reflexivo e atuante, enseja em sua função social no âmbito de sua proposta pedagógica, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, assumindo a formação dos estudantes frente às perspectivas dos estudos da linguagem sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua e de literatura que nas últimas décadas foi expressivamente e significativamente elevado.

Portanto, evidenciamos que para analisar o fenômeno investigado no contexto de sua atuação discursiva, é preciso tocar esse objeto, já que não há nada conclusivo. No entanto, é nessa inconclusibilidade que tivemos que levantar indícios em razão de que “[...] toda palavra, falada ou pensada, torna-se um certo ponto de vista para algum fenômeno da realidade, para alguma situação”. (Volóchinov, 2019 [1926], p. 315).

³³ Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (2010, p. 11).

A seguir, apresentamos o processo de sistematização dos dados gerados.

5.6 A sistematização de categorias de análise

Na tese, procuramos entender os sujeitos historicamente situados a partir do estudo dos documentos e pelas compreensões que enunciaram enquanto manifestação sobre as prescrições e o seu trabalho no Ensino Remoto Emergencial. Nessa perspectiva, os dados gerados foram sistematizados em duas seções que alocam as categorias que seguem descritas.

A seção 06 – **Um olhar dialógico sobre as prescrições** – contém as categorias que adotamos nas resoluções, que são: 6.1 Da estruturação dos documentos; 6.2 Da definição de Ensino Remoto Emergencial; 6.3 Das regulamentações às rotinas acadêmicas no ensino remoto; e 6.4 Das manutenções-inovações nas resoluções enquanto durasse a pandemia. Para cada uma delas, selecionamos os excertos que serviram como dados na categoria. A **seção 06**, comporta **07 excertos** advindos da primeira **RESOLUÇÃO Nº 06/2020**, que foi tomada como referência do ponto de vista de sua historicidade, e a partir dela analisamos as mobilizações dialógicas dos três documentos seguintes - na perspectiva categorial 6.4 Das manutenções - inovações nas resoluções enquanto durasse a pandemia.

Quadro 04: Quantidade de excerto/textos na seção 06

| Excerto 01 | Excerto 02 | Excerto 03 | Excerto 04 | Excerto 05 | Excerto 06 | Excerto 07 |
|--------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| CSE/UFCG, p. 03 | CSE/UFCG, p. 03 | CSE/UFCG, p. 03-04 | CSE/UFCG, p. 03-04 | CSE/UFCG, p. 05 | CSE/UFCG, p. 07 | CSE/UFCG, p. 07 |

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Essas categorias nos permitiram reaver constructos prospectados nessa seção quanto à desmontagem dos documentos pelos índices linguísticos presentes que demarcam as resoluções como monumentos de uma época e a fundamentação erigida na seção 04 acerca do Ensino Remoto Emergencial: tecnologias e os multiletramentos desenhando o trabalho docente.

A seção 07 – **A arquetônica do sujeito docente no contexto de ensino remoto emergencial** – abarca as categoriais analisadas a partir do

corpus questionários e entrevistas, cuja finalidade foi a de cumprir com os objetivos na tese fazendo jus à questão problema ao analisar se o Ensino Remoto Emergencial, como condição social suscitada, prefigurou (re)formação do docente formador no ensino superior.

Em cada categoria da seção participam os **07 docentes** colaboradores da pesquisa, por estarmos tratando das singularidades na produção do dizer e pelas possibilidades de triangulação dos dados/compreensões discursivas quando temos um fator relevante ao estudo, que é o coletivo de trabalho.

Metodologicamente, os excertos estão numerados e destacados literalmente na forma de texto do questionário. Conquanto da entrevista, atentamo-nos para o fato de que, em se tratando da passagem oral-escrito, deve-se conter o mínimo de intervenções possíveis por parte do transcritor (Marcuschi, 2004). Para a transcrição, efetivamos uma adaptação da utilização dos símbolos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 05: Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas

| Ocorrência | Representação |
|------------|--|
| [...] | Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. |
| () | Indicação, ao final do excerto, sobre os dados do colaborador e grifos feitos pela pesquisadora. |
| ... | Pausas do colaborador. |

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2003)

No que se refere ao detalhamento das categorias: em 7.1 **O outro-para-mim: o sujeito docente e a instituição**, tratamos do docente diante da UFCG como promotora de linguagem prescritiva, no momento da arquitetura do ser o “outro-para-mim”; compreensões obtidas da visão docente sobre as prescrições quanto às condições de trabalho no ensino remoto ao emitirem valorações dialogicamente e historicamente situadas. Para responder a categoria, lidamos com **10 excertos**, conforme demonstrado no Quadro 06.

Quadro 06: Quantidade de excertos na categoria 7.1

| Categoria 7.1 - O outro-para-mim: o sujeito docente e a instituição | | | | | | | |
|---|---------|-----------|---------|----------|-------|---------|-------|
| DOCENTES | Cecília | Clarabela | Helena | Henrique | Ícaro | Ismênia | Otelo |
| Excertos | 14 e 15 | 17 | 11 e 12 | 08 e 09 | 16 | 13 | 10 |

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Em 7.2 **O eu-para-mim: o sujeito docente e o seu trabalho**, analisamos a (re)formação como condição social suscitada no momento da arquitetônica do ser o “eu-para mim”. Com isso, vislumbramos as enunciações do docente convocado a realizar o trabalho de ensino numa nova situação, evocando suas compreensões como ser eventivo que volta este olhar para si. No intuito de responder a categoria, analisamos **08 excertos**, conforme Quadro abaixo.

Quadro 07: Quantidade de excertos na categoria 7.2

| Categoria 7.2 - O eu-para-mim: o sujeito docente e o seu trabalho | | | | | | | |
|---|---------|-----------|--------|----------|---------|---------|-------|
| DOCENTES | Cecília | Clarabela | Helena | Henrique | Ícaro | Ismênia | Otelo |
| Excertos | 19 | 24 | 20 | 18 | 22 e 23 | 21 | 25 |

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Em 7.3. **O eu-com-os-outros: o sujeito docente e o seu coletivo de trabalho**, atentamo-nos para os textos e contra palavra dos docentes nas relações o “eu-com-os-outros”, numa contextualização com finalidade comunicativa, compreendendo que não nos afastamos do diálogo com este lugar do eu na arquitetônica bakhtiniana, que é o eu-para-o-outro, porque estamos nos apoiando no contexto social da palavra. A palavra endereçada como uma ponte entre o eu-com-os-outros, seus pares, discentes e instituição. Portanto, para responder a categoria, lidamos com **09 excertos**, conforme o Quadro abaixo.

Quadro 08: Quantidade de excertos na categoria 7.3

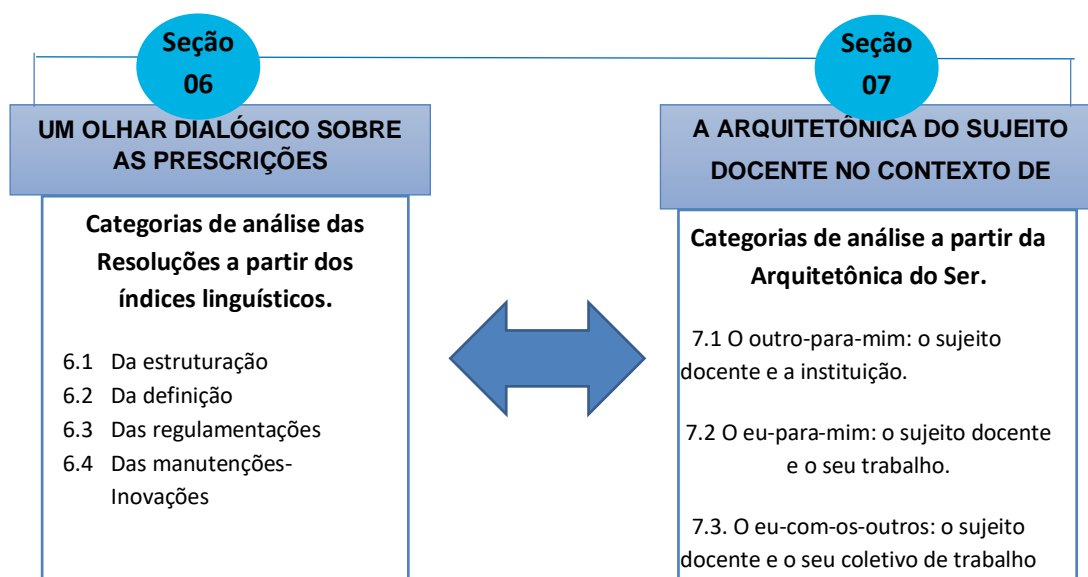
| Categoria 7.3- O eu-com-os-outros: o sujeito docente e o seu coletivo de trabalho | | | | | | | |
|---|---------|-----------|---------|----------|-------|---------|-------|
| DOCENTES | Cecília | Clarabela | Helena | Henrique | Ícaro | Ismênia | Otelo |
| Excertos | 30 e 31 | 34 | 32 e 33 | 26 | 28 | 27 | 29 |

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Ante o exposto, compreendemos que a seção nos permitiu retomar pressupostos da natureza dialógica da linguagem no que se refere à arquitetônica do ser em “A filosofia do ato”, em Bakhtin, expressa sobre a dinâmica da essência do ser responsável e responsivo, bem como aspectos teóricos das seções 03 e 04, respectivamente: O trabalho docente: a formação de quem forma e O Ensino Remoto Emergencial e as tecnologias digitais.

A seguir, convocamos as duas seções analíticas esboçadas na figura 07 que segue:

Figura 07: Seções analíticas



Fonte: Produzida pela pesquisadora

6 UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE AS PRESCRIÇÕES

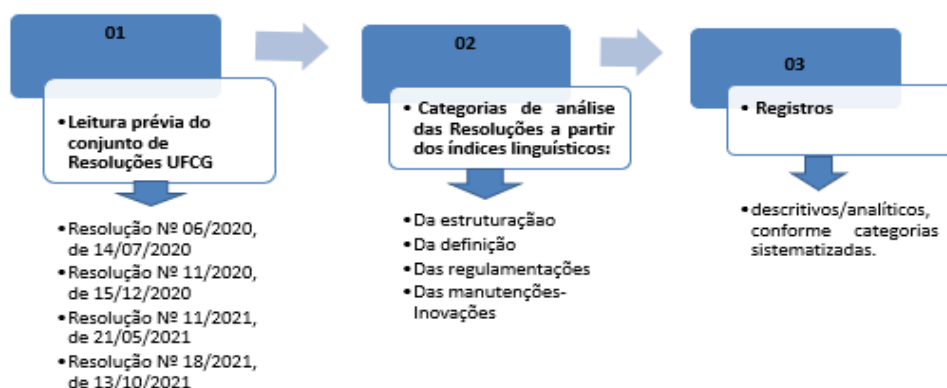
Na seção “Um olhar dialógico sobre as prescrições”, elegemos como caminho analítico partir das resoluções adotadas na UFCG para se chegar aos indícios que afetaram o trabalho docente na condição de ensino remoto a fim de responder, na tese, ao que prefigura a (re)formação docente. O que se constitui como justificativa para termos uma análise de documentos no trajeto metodológico inicial.

Alicerçados nos aspectos metodológicos das Ciências Humanas, da pesquisa qualitativa, recuperamos a concepção de documento sob o entendimento de que qualquer registro, seja ele oral ou escrito, torna-se texto que materializa discursos e posicionamentos valorativos, haja vista que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder [...]”. (Le Goff, 2013, p. 538).

Portanto, as Resoluções da UFCG como documentos que, na dada realidade se estabeleceram no fenômeno pandêmico, apresentaram manifestações de suas historicidades e entonações envolvidas no “[...] contexto axiológico-entonacional, no qual é interpretada e avaliada” (Bakhtin, 2017 [1970-71], p. 74), sendo, pois, uma compreensão do exercício perceptivo da época. Como *corpus*, estes documentos se alinham ao objetivo específico da tese, que é o de averiguá-los com a finalidade de apreender as prescrições que definiram e orientaram o ensino remoto e as atividades de trabalho na modalidade emergencial na instituição. Dito isso, passemos às perspectivas categoriais.

A seguir, na Figura abaixo, detalhamos o processo metodológico que adotamos para desmontar com estas resoluções: (01) a partir da leitura de que esses documentos alicerçam discursos, (02) partimos para o levantamento das categoriais, e, por fim, (03) os registros descritivos.

Figura 08: Trajeto de análise dos documentos



Fonte: Produzida pela pesquisadora

Na Figura 08, pelo trajeto descrito, estão as categorias de análise nas resoluções a partir dos índices linguísticos (etapa 02) que se deram: 6.1 Da estruturação dos documentos; 6.2 Da definição de Ensino Remoto Emergencial; 6.3 Das regulamentações às rotinas acadêmicas no ensino remoto; e 6.4 Das manutenções-inovações nas resoluções enquanto durasse a pandemia.

Cientes de que estes documentos estampam o conteúdo discursivo da academia, como índices linguísticos estamos nos referindo à: **estruturação** - como algo sistematizado, organizado e disposto num ordenamento processual nas resoluções; **definição** - documentos cujos enunciados explicitam a concepção de Ensino Remoto Emergencial para a instituição; **regulamentações** - movimento retórico das resoluções que documenta o conjunto das medidas legais ou regulamentares que regeram o ensino remoto no que diz respeito à condição de trabalho docente determinada; e **manutenções-inovações** - conjunto de ações sustentadas/conservadas e conjunto de ações inovadoras na realização das rotinas de trabalho dos docentes nos interstícios de tempo (calendários letivos) em relação ao ensino remoto enquanto durasse a pandemia.

6.1 Da estruturação dos documentos

Neste tópico, passamos a tratar das resoluções da UFCG acerca do Ensino Remoto Emergencial quanto aos aspectos estruturais. Eles foram expressos em 04 documentos, cuja revogação para cada interstício se deu pela Câmara Superior de Ensino do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, em contexto social situado, como já descrito. A universidade, contemplando e se normatizando por documentos que regeram o ensino no Brasil quanto à pandemia (MEC nº 343, de 17 de março de 2020, Conselho Nacional de Educação – CNE, Portaria nº 54, de 16 de junho de 2020, e outros no decorrer dos interstícios), dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais e outros instrumentos enquanto durasse a vigência pandêmica.

No seu processo interno, os documentos advindos da Secretaria dos Órgãos Deliberativos Superiores da Câmara Superior de Ensino e as Portarias da Pró-Reitoria de Ensino da UFCG passaram a deliberar a aprovação das Resoluções que deram ordenamento e sustentação aos períodos letivos nos anos de 2020 e 2021, em resposta à crise sanitária e no cumprimento do seu papel social ao lidar com o ensino e a formação das pessoas.

Como referido a seguir, tomamos as resoluções como documentos monumentos que apresentaram um registro de memória – uma determinada imagem naquilo que foi ratificado pela sociedade ao nos apropriarmos da definição de documento histórico concebida por Le Goff (2013), na intenção dessa desmontagem.

Primeira Resolução Nº 06/2020, de 14/07/2020

RESOLUÇÃO Nº 06/2020 – Regulamenta o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), tratando de atividades de ensino e aprendizagem remotas durante a execução do período suplementar 2020.3. Esta Resolução contém 11 páginas, composta por 18 Considerandos, 17 Artigos Resolve sendo o Art. 2º com 2 parágrafos, Art. 3º com 1º parágrafo contendo 3 incisos, 2º com 5 incisos; Art. 4º, 5º e 6º com 5 incisos, o Art. 8º com 9 incisos e 1 parágrafo único, o Art. 9º contendo 12 incisos, Art. 10º, 11º com 2 parágrafos, o Art. 12º com 1 parágrafo único, o Art. 13º com 4 parágrafos, Art. 14º parágrafos único, o Art. 15º com 3 parágrafos e 1 parágrafo único e os dois artigos últimos 16º e 17º. A resolução apresenta 1 Apêndice intitulado Modelo do Plano Acadêmico de Ensino Remoto (PAER).

Essa resolução chega à comunidade acadêmica como marco regulador a uma nova e temerosa situação: a de atuar em um formato de ensino

desconhecido. A universidade vista como uma tecnologia política e cultural está submetida às políticas curriculares, às condições de ensino e às práticas pedagógicas orientadas pela política convencional dos governos (Simon, 2013), portanto, prescreve para os outros e os docentes pouco ou quase nada se percebem como coletivo que são. Tal resolução passa a regulamentar o contexto de ensino, após um hiato de um pouco mais de 03 meses, em que docentes estavam em casa devido ao isolamento social. Decerto, tiveram como referência a Portaria nº 343, do Ministério da Educação, de 17 de março de 2020, a qual dava autorização de até trinta dias, sendo prorrogáveis em dependência das orientações do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

Assim, a resolução outorgada pela UFCG se deu em função da Portaria do Ministério da Educação, nº 544, de 20 de junho de 2020, ao dispor sobre “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19”, ao revogar as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

Tendo em vista todos os prazos estabelecidos pela legislação nacional, o tempo a considerar, especificamente, foi a partir da data em que a UFCG iniciou a substituição do presencial para o remoto. Cremos sobrar a este diálogo tenso, como tempo lacunar, como única possibilidade de interpretação possível para as decisões com tardança diante da autorização estabelecida nacionalmente às Instituições de Educação Superior.

Todavia, salvo o que expressamos acima, salientamos a importância da primeira Resolução 06/2020 e as relações dialógicas estabelecidas ao regulamentar o processo do ensino remoto em sua história acadêmica diante da indiscutível circunstância, naquilo que se tornou Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), criando um período suplementar em uma nova situação de trabalho para a Educação Superior, consoante às tensões sociais e da observância em manter a definição de cada curso mediante a sua carga horária de acordo com o seu currículo e as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Sabemos que o documento contempla dimensões da ação prescritiva, o que é de sua natureza. No entanto, consideramos que a referida Resolução expôs a função docente à tarefa de agir diante de uma nova forma de trabalho, impondo desafios e submissões, ao terem que migrar de um modelo de ensino já conhecido e sistematizado no presencial para o trabalho no formato remoto, modalidade não sistemática que ambientou os artefatos da cultura digital sem realizar uma ação mais consistente. Esse entendimento se constrói tendo em vista que as condições de trabalho dos docentes e também dos estudantes teria que vir de seus lares, de suas condições de atuar com artefatos digitais, na exigência de conhecimentos tecnológicos didaticamente empregáveis no cômputo dos componentes curriculares de cada docente. Este contexto, como característica do remoto, surgiu na urgência, sem a devida sistematização quanto aos efeitos de documentos que listam.

Em meio a essa discussão, é válido destacar que a universidade como instrumento tecnológico político e cultural cumpre sua tarefa fazendo, “[...] através da linguagem, da imagem, do gesto e da ação-tentam estruturar e governar o enquadramento daquilo que pode ser conhecido” (Simon, 2013, p. 71). Essas devidas ações modulares manifestam-se através de seus elaboradores, em seu cenário interno e coletivo, e como força documental da presença de linguagens decisórias aos agentes do ensino na dada situação social suscitada na emergência. Linguagens que exteriorizam exigências e permissões sobre outras formas de planejar, avaliar e orientar os discentes com outros recursos e práticas de atendimento ao ensino e à aprendizagem com tecnologias. Portanto, o primeiro documento tem sua marca histórica nomeada pela ordenação do contexto de ensino superior em seus efeitos produtivos, implicando em esforços e subordinação de outras práticas com multiletramentos digitais para os docentes.

Diante dos aspectos acentuados na primeira resolução, passamos a apresentar as demais. Vejamos a estrutura da segunda Resolução Nº 11/2020.

RESOLUÇÃO Nº 11/2020 - Regulamenta as atividades de ensino do Período Letivo 2020.1 para os cursos de Graduação, Educação Infantil, Ensino Médio e Técnico e dá outras providências ao semestre letivo de fevereiro a maio de 2021. Esta resolução **está estruturada em 10 páginas**, compostas por 18 **Considerandos**, 21 artigos **Resolve**, organizados por seções: **Das atividades de ensino** (Art. 2º, contendo 4 parágrafos); **Da oferta de componente curricular de natureza prática** (Art. 3º, contendo 5 parágrafos); **Do Plano Acadêmico de Ensino Remoto** (Art. 4º, contendo 2 parágrafos); **Do registro da oferta** (Art. 5º, contendo 7 parágrafos); **Da avaliação** (Art. 6º, contendo 1 parágrafo único); **Da defesa do TCC e Estágios** (Art. 7º, contendo 4 parágrafos); **Do estágio curricular** (Art. 8º, contendo 4 parágrafos e o Art. 9º); **Da mobilidade acadêmica** (Artigos 10º, 11º, 12º, 13º, 14º e 01 parágrafo único); **Da educação Infantil** (Art. 15º, contendo 4 parágrafos); **Da oferta do ensino médio** (Art. 16º, com 1 parágrafo único, Art. 17º, contendo 5 parágrafos); e **Das disposições finais** (Artigos 18º, 19º, 20º e 21º).

Observando a estrutura acima, pelos índices linguísticos, vemos uma sistematização dos termos no conjunto de prescrições regulamentadas para o período letivo em questão quando comparada com a primeira resolução, sobretudo, no detalhamento em seções. Estas seções demarcam as ressonâncias e modulações quanto ao quadro nacional pandêmico pela análise de seus elaboradores. No que concerne ao trabalho de ensino, o docente continuou lidando com as dificuldades sociais, escassez de tecnologias, de acesso dos estudantes e do crescente número de tarefas.

Sabemos que o caráter institucional legitima cada resolução mediante o crivo das leis que regem o sistema das universidades federais no país. Contudo, esses movimentos regulatórios a cada período interferem na situação de trabalho do professor, quando estão em processos de apropriações às novas e desafiadoras situações nas condições de trabalho em casa.

Apesar disso, acreditamos que o aspecto mais discutível e até importante dessa evidência está nas restrições e permissões no que vai residir naquilo que o sujeito docente cria, acomoda, (re)cria, subverte ou (re)forma na sua atividade, considerando que a transformação do trabalho pode advir de questões suscitadas diversas.

Nesse instante, apresentamos a Resolução Nº 11/2021.

RESOLUÇÃO SODS Nº 11, DE 24 DE MAIO DE 2021 - Regulamenta, em caráter excepcional, o período letivo 2020.2 e dá outras providências para o semestre de junho a outubro de 2021. **Contém 15 páginas**, compostas por **18 Considerandos, 31 Artigos** Resolve dispostos em **Título I** - Das disposições gerais Art. 1º com 3 parágrafos; Art. 2º com 6 parágrafos, **Capítulo I** - Dos Planos Acadêmicos de Ensino Remoto (PAER), seção I Art. 3º, Art. 4º, Art. 5º (com 6 incisos); **Seção II - Dos Planos Acadêmicos de Ensino Presencial Excepcional (PAEPe)** - Art. 6º, Art. 7º e Art. 8º, contendo incisos, **Capítulo II** - Da oferta de componente curricular de natureza prática, com o Art. 9º com 6 parágrafos, Art. 10º apresentando 1 parágrafo único; **Capítulo III** - Do registro da oferta, contendo Art. 11º com 5 parágrafos e Art. 12º; **Capítulo IV** - Da avaliação - Art. 13º com 3 parágrafos e o terceiro parágrafo com 2 incisos; **Capítulo V** - Da defesa do TCC e Estágios - Art. 14º com 4 parágrafos; **Capítulo VI** - Do estágio curricular - Art. 15º, contendo 5 parágrafos e o Art. 2º com 3 incisos e Art. 16º; **Capítulo VII - Da mobilidade acadêmica interna** – Artigos Art. 17º, 18º e 19º (com 3 incisos), 20º (com 1 parágrafo único) e Art. 21º; **Título III** – Da educação infantil - Art. 22º (1 parágrafo único), Art. 23º (1 parágrafo único) e os artigos 24º e 25º; **Título IV** – Da oferta de ensino na UAETSC – Art. 26º, § 1 com 3 incisos, os § 2 e §3, sendo o terceiro com 3 incisos, Art. 27º e Art. 28º, contendo 7 incisos; **Título V** – Das disposições gerais – Artigos 29º, 30º e 31º. **02 anexos** com o **Plano Acadêmico de Ensino Remoto (PAER)** e **Plano Acadêmico de Ensino Presencial excepcional (PAEPe)**.

A terceira resolução estabelece relações dialógicas com os textos anteriores. Porém, apresenta-se mais explicitada numa estrutura bem mais detalhada que as anteriores, com índices linguísticos expressos em capítulos, títulos e seções. Ela mantém sua dialogicidade com as demais, trazendo características de manutenção e inovação, ancoradas na travessia social, revelando a face dos documentos como monumentos, quando além de um Plano Acadêmico de Ensino Remoto (doravante, PAER) que vem da primeira, regulamenta o Plano Acadêmico de Ensino Presencial excepcional (doravante, PAEPe) como medida das disposições da mobilidade interna.

No período letivo 2020.2, ocorrido de junho a outubro de 2021, o quadro sanitário no Brasil foi de violenta segunda onda do novo coronavírus. Houve colapso do sistema de saúde em várias regiões do país, como o surgimento de novas variantes do vírus SARS-CoV-2 consideradas mais transmissíveis. Observamos que as resoluções apresentam ordenamentos de atenção à realidade evidenciada. No mais, o documento mantém uma cadeia de termos e a recorrência aos discursos para sua instauração na atividade laboral docente, que, nesse período letivo, prescreveu processos de mobilidade acadêmica à comunidade e os protocolos de biossegurança. Como já dissemos, essas

ordenações inculcam modulações regulamentadoras nacionais que reflete a metáfora de uma política exterior de funcionamento.

Configura-se um quadro regulatório em que as tarefas apresentadas ao sujeito docente conduz cada ser às dicotomias para o seu saber-fazer no remoto quanto ao seu eu e a sua relação para com os outros (estudantes, colegas de trabalho, coordenação etc.) nessas novas circunstâncias que vão se apresentando para o trabalho de ensino, em face das prescrições da sociedade, da instituição o que, diante das pressões e entonações, podem conduzir os docentes a: ignorar as acumulações de tarefas ou servir-se de sua experiência para realizar outras experiências, uma vez que estamos compreendendo a linguagem como uma parte irredutível da sociedade.

A seguir, a quarta e última Resolução Nº 18/2021 referendou o período letivo de 2021.1.

Quarta Resolução Nº 18/2021, de 15/10/2021

RESOLUÇÃO Nº 18/2021 - Regulamenta, em caráter excepcional, as atividades de ensino do período letivo 2021.1 e dá outras providências. O período foi ofertado de novembro de 2021 a abril de 2022. Contém 20 páginas compostas por 23 Considerandos, 32 Artigos Resolve dispostos em 3 títulos, 11 capítulos. O Título I - Das disposições gerais - Art. 1º, composto por 4 parágrafos, Título II - Das Atividades de ensino / Capítulo I - Das atividades de ensino não presenciais - Art. 2º, contendo o §1 com incisos e § 2, 3 e 4, além do Art. 3º; Capítulo II - Das atividades de ensino presenciais - Art. 4º com 3 parágrafos; Capítulo III - Planos acadêmicos de ensino - Seção I Dos Planos Acadêmicos de Ensino Não Presencial (PAER), composto pelos Art. 5º, Art. 6º com 7 incisos e Art. 8º com 1 parágrafo único; Seção III - Dos Planos Acadêmicos de Ensino Presencial excepcional (PAEPe) Art. 8º, Art. 9º, Art. 10º com 7 incisos e um § único; Capítulo IV - Da oferta e monitoramento de Biossegurança das atividades presenciais, composto pelo Art. 11º com 2 parágrafos; Capítulo V - Do registro da oferta e execução, da matrícula e do cancelamento Art. 12º com 6 parágrafos e Art. 13º; Capítulo VI - Da avaliação - Art. 14º com 4 parágrafos; Capítulo VII - Da defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Estágios - Art. 15º com 4 parágrafos; Capítulo VIII - Do Estágio Curricular Art. 16º com 5 parágrafos e 2 incisos no parágrafo 2 e o Art. 17º; Capítulo IX - Da mobilidade acadêmica interna Art. 18º, Art. 19º, Art. 20º com 3 incisos, Art. 21º (1 parágrafo único) e Art. 22º; Capítulo X - Da educação básica - Seção I - Da educação infantil - Art. 23º (2 §), Art. 24º e Art. 25º; Seção II - Do ensino médio Art. 26º com 6 parágrafos, sendo que o § 1 tem 2 incisos e ainda o Art. 27º; Capítulo XI - Da educação profissional e tecnológica Art. 28º com 3 incisos e um parágrafo único; Título III - Das disposições gerais com os Artigos. 30º, 31º e 32º. Anexos: Plano Acadêmico de Ensino Remoto (PAER) e Plano Acadêmico de Ensino Presencial excepcional (PAEPe), bem como Projeto de Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Essa foi a mais longa das resoluções, como corpo textual regulamentador, mantendo o teor dialógico com os outros documentos. O que se deu em virtude do detalhamento das restrições e das possibilidades acadêmicas presenciais para docentes e alunos matriculados. Como as anteriores, mantém seu eixo

quanto às atividades não presenciais e as recomendações ao uso das tecnologias, frequência e avaliação dos estudantes, com um afinamento dos índices linguísticos em títulos e capítulos relativos à monitoramento e biossegurança para a comunidade acadêmica no que compete à observância às normas vigentes em saúde pública, diretrizes inicialmente determinadas na terceira resolução.

Tal normatização foi necessária na medida em que o Ministério de Educação condiciona o retorno às aulas presenciais no período, mediante o cumprimento de protocolos de biossegurança, prevendo o uso de ferramentas de tecnologia para complementar conteúdos que foram perdidos durante a pandemia. A quarta resolução, assim como as anteriores, apresenta uma organização interna que age sobre o externo na medida dos acontecimentos sociais e sanitários no sentido de que necessita relacionar-se com as questões da ordem dos entornos sociais, conforme Le Goff (2013).

Ler as resoluções em função de realizar a sua desmontagem nos permitiu apreender que, em sua função resolutiva, esses documentos substanciaram causas e efeitos que revelaram e provocaram compreensões no tempo e nas condições sócio-históricas adotadas em cada período letivo para o contexto de ensino superior em sua intertextualidade, promovendo esse diálogo de um texto com um ou mais textos.

Isso acaba alterando as rotinas dos professores mediante as definições, regulamentações e manutenção-inovação de prescrições, haja vista que ao passo em que a essência direciona, orienta, também condiciona, dirige e pesa sobre os esforços dos atos responsáveis dos sujeitos docentes, consoante o poder da voz da noosfera³⁴ das quais a UFCG é porta voz.

A dialogicidade que reflete em e sobre a comunidade acadêmica é a expressão de documentos oficializados como exemplo da linguagem em ação, por induzir situações recorrentes e novas às atividades coletivas dos sujeitos,

³⁴ Estamos nos referindo a noosfera como o gesto sociocultural que direciona as decisões endógenas e exógenas consolidadas por vozes do coletivo, em se tratando do país referendadas pelo MEC, LDB etc.; e da UFCG pelos sujeitos que compuseram a Câmara Superior de Ensino do Conselho Universitário, um coletivo segundo o seu potencial de poder.

instituindo-se enquanto um instrumento do pensamento dos seus formuladores que produzem registros/documentos que perpetuam o resultado de diferentes forças políticas, sociais e econômicas, as quais ensejaram sua fabricação.

Diante disso, chamamos as próximas perspectivas categoriais, informando que, pela consideração social que denotamos à primeira resolução Nº 06/2020 (RAE), decidimos tomá-la como referência de modo singular, haja vista seu caráter inaugurador ao nortear o Ensino Remoto Emergencial na UFCG, na afirmação de que “[...] um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)” (Bakhtin, 2017 [1970-71], p. 67).

O que continuamos a perceber nas categorias seguintes é uma dialogicidade feita em cadeia nos documentos. Sendo, a partir dela e do contexto de realidade da pandemia, que as outras resoluções vão se constituindo e sendo deliberadas em vista da realidade e de novas rotinas de orientação ao corpo docente.

6.2 Da definição de Ensino Remoto Emergencial

Apresentamos o Excerto 01, cujo texto responde como dado à perspectiva categorial, na direção do que a UFCG estabeleceu como “Ensino Remoto de Emergência”.

EXCERTO 01

Considerando a **distinção entre Educação a distância e o Ensino remoto de Emergência**, cujo propósito é **recriar um ecossistema educacional que forneça acesso temporário a suportes de ensino e de instrução de uma maneira rápida e fácil de configurar e de modo a evitar fechamento de escolas e universidades em tempos de crise**. (RESOLUÇÃO Nº 06/2020 - CSE/UFCG, Considerando, p. 02, grifos nossos).

Analisamos a concepção enunciada pela UFCG destacando a necessidade da instituição em demarcar a distinção entre “Educação a distância e o Ensino Remoto de Emergência”. Isso remete a uma discussão de termos já existentes no cenário acadêmico e nos estudos atuais, quando tratamos de Educação a Distância legalmente assumida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a qual expressa no Artigo 80 o compromisso com tal instauração de cursos nessa base.

Assim, por esse viés, o Ministério de Educação também define somente duas modalidades de ensino – a presencial e a distância. O que ao longo do tempo foram introduzidos 20% de atividades a distância, da carga horária total dos cursos presenciais no final da década de 90 e início dos anos 2000. Aos poucos, esse quantitativo passou para 40%, “sem que na verdade superássemos totalmente a separação presencial e *online*” (Moran, 2021, p. 48), quando a Educação a Distância faz uso das tecnologias digitais para a mediação e interação no ensino e aprendizagem, tendo sua própria metodologia dotada de processo sistemático de planejamento no âmbito educacional planejado. A modalidade possui uma estrutura política e didático-pedagógica que se estrutura além da comunicação síncrona e assíncrona, não se estabelecendo enquanto acidental ou emergencial, tal como a remota. Assim, compreendemos como importante que a UFCG tenha expressado os termos na definição de base que sustentou a atividade de ensino.

Salientamos que o Ensino Remoto Emergencial se apresentou como um fator determinante no processo de intensificação do tempo de trabalho dos docentes em suas casas, considerando que a grande maioria destes não vivenciou em seu processo de formação acadêmica experiências e/ou práticas socialmente contextualizadas com tecnologias digitais e novos letramentos.

Ademais, a expressão enunciada “recriar um ecossistema educacional” deve substancialmente se articular ao agir diante da mobilização determinada pela nova situação de trabalho provocada, o que evidenciamos não significar a supervalorização de modelos tradicionais do presencial nas telas, já que vivenciar este tempo crucial de demanda sanitária tornou também o exercício da comunidade acadêmica voltado de forma imperativa à necessidade de outros e novos enfrentamentos em conformidade com o ato desafiador de ensinar sem levar em conta às condições de: tempo, recursos, formação tecnológica potencial dos professores, letramento digital e acesso dos estudantes.

Na definição da UFCG, há a referência de “[...] que forneça acesso temporário a suportes de ensino e de instrução de uma maneira rápida e fácil de configurar”. Em face da assertiva, ponderamos que mesmo que este formato tenha sido sem tantas garantias por sua excepcionalidade, dada a preparação

urgente dos docentes e a não preparação também, o termo “instrução” reforça atitudes unilaterais, o qual pode acomodar o ensino com tecnologias digitais a sua subutilização nos seus aspectos mediadores.

Com isso, consideramos que ao tratar de “ecossistema educacional”, a expressão instrução não seja garantidora de reducionismos metodológicos. Isso porque a finalidade da educação – seja presencial ou em estado de urgência – implica que “[...] o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (Freire, 2003, p. 52) no processo educativo. O que cremos que pela via remota digital também é suscetível de experimentar e de ocorrer.

Recriar em um “ecossistema educacional”, a nosso ver, é um processo com possibilidades, mas não se pode obscurecer a precarização do trabalho docente já existente antes da pandemia, acentuada na circunstância vivida, bem como nos impactos das desigualdades sociais. No que tange à origem etimológica do termo, destacamos que ela provem do grego “*oiko*”, indicando um lar ou mais especificamente um *habitat*. Unido ao latim raiz grega “*sýstēma*”. Emerge, pois, a importância do conceito de ecossistema numa situação migratória em que, mais do que nunca, se teve que mergulhar no agora em função de um ecossistema ser descrito como o desempenho a partir da articulação de um conjunto de peças. Então, no contexto acadêmico em questão, remete-nos a pensar na inserção dos sujeitos envolvidos.

Enriquecemos a análise com a afirmação de Santos³⁵ (2002, p. 29) ao enfatizar que ecossistema é “[...] um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço”, o que corrobora para se pensar em articulação dialética, diremos dialógica e indissociável, de interação discursiva entre os interagentes do espaço, do ecossistema. Como dado, esta definição de Ensino Remoto de Emergência em muito direciona e propõe dialogar com o desvelamento do trabalho de ensino remoto na instituição.

³⁵ Milton Santos, estudioso geógrafo brasileiro, enriquece a perspectiva de ecossistema que se adequa a nossa análise, também no que concerne à percepção de valorização entre os interagentes do espaço, amplificando a dimensão da ação humana.

Também situamos a contribuição de “ecossistema” para o espaço comunicativo educacional, entendendo que há uma relação estreita entre ecossistema e comunicação, quando buscamos, também, compreender que a definição portada pela UFCG, como documento/monumento, é um texto que dialoga com contextos. E, ao estabelecer o propósito do ensino remoto na primeira resolução, ela foi sublinhada como resultado das regulamentações nacionais às quais a instituição é submetida, como também das partes dos elaboradores implicados no processo, como já descrito nesta seção.

Logo, nossa análise se coloca quanto ao sabermos a instrução como parte evidente no ensino presencial e na modalidade de ensino presencial de cunho tradicionalista como formato técnico assumido, preocupamo-nos com as marcas que todo este processo possa ter mobilizado na construção do ensino remoto pelo poder de reforçar a conservação/repetição do ensino pela perspectiva meramente instrucional.

Já que Educação a Distância e o Ensino Remoto Emergencial se diferenciam, mas não são categorias dicotômicas, nos reavendo à seção 04, que em 4.2 tratou da pandemia por COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial, no sentido de que é a instituição que vai definir as interações de acordo com a disponibilidade tecnológica, a partir de sua infraestrutura, suporte e formação dos docentes.

Essa arquitetura necessária já vem de anos de processos, cuja ação não se concretiza na história coletiva dos docentes do ensino superior, o que fragiliza a formação de seus estudantes em formação inicial, dado que seus formadores apresentam-se distantes da aprendizagem de novos saberes, ou seja, de uma formação que atenta para o digital e para o papel social das tecnologias no processo de mediação do ensino e da aprendizagem na educação superior, logo, no que comporta a figura ativa dos professores imbricada sistematicamente com o exercício dos novos letramentos acionados pela presença da multimodalidade. Esse entendimento relaciona nosso posicionamento à condição enunciativa do pilar basilar da interação discursiva, naquilo que Volóchinov (2018 [1929]) afirma que os signos nascem no campo das relações

entre os indivíduos e que, ao serem eleitos pelos seres humanos, passam a ser instrumentos ideológicos quando inseridos nos enunciados que estes proferem.

Quanto a nossa leitura sobre a definição de ensino remoto, consideramos suas características assistemáticas, de temporalidade e utilização das tecnologias digitais. Definição que vemos no conceito da UFCG, porém, ao expressar que o propósito da instituição é “recriar um ecossistema educacional” reforçamos quanto a pensar ecossistema, as tecnologias precisam ser tratadas além de meros suportes à instrução, dispendo de uma visão que favoreça métodos mais comunicativos, para se pensar a sala de aula na diversidade do ser e dos recursos da *Web*, das novas mídias, e essa apropriação para o ato pedagógico. A partir das tecnologias quando assumimos os multiletramentos sociais, a multimodalidade é contemplada.

Ao nosso ver o tempo-espaço que o professor e alunos sujeitos de aprendizagem passaram juntos no remoto, em busca de construir na diversidade de desafios práticas que ofertassem alguma transformação, configura-se mais que acomodação e adaptação, isso por si só na interação já representa um ecossistema social e comunicativo. Porque longe das ingenuidades de todo esse processo, o trabalho de ensino como ato pressupõe diálogo, interação discursiva, sujeitos responsivos, indicativos de recriações e práticas de convivência, apropriação de artefatos culturais e das realidades. Nesse sentido, quem forma, se reforma ao ensinar (Freire, 2015).

Afirmar este tempo vivido como temporário em suportes merece, de imediato, que nos perguntemos quem vai orientar/ofertar formação continuada aos docentes universitários, na medida em que diante dos desafios e cansaços do tempo de trabalho de ensino no remoto, no conjunto dessa realidade, demandas reflexivas interrogaram os docentes sobre as próprias práticas pedagógicas, métodos e convicções, no sentido de compreenderem a profunda importância de se (re)formarem continuamente, de se letrarem digitalmente, de gerirem, pedagogicamente, as tecnologias contemporâneas, versáteis em suas aulas (no ensino), na pesquisa e na extensão.

6.3 Das regulamentações às rotinas acadêmicas no Ensino Remoto Emergencial

Os excertos a seguir foram elegidos como dados que respondem à categoria, visto que representam no documento o conjunto de medidas legais cuja função foi dar sistematização ao ensino remoto na instituição quanto às rotinas do trabalho docente no contexto acadêmico.

Consideramos relevante trazer à análise o Excerto 02, na referência de que a pandemia da COVID-19 não é a explicação para tudo. Todavia, a cruel situação mostrou ainda mais o fosso da conhecida desigualdade estrutural da sociedade capitalista que afeta a educação superior.

EXCERTO 02

§ 2º No caso de **alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica**, a execução do RAE **depende da oferta de condições que viabilizem o acesso às tecnologias de comunicação e informação**, que serão disponibilizadas pela UFCG ou pelo Ministério da Educação, quando possível. (RESOLUÇÃO Nº 06/2020 - CSE/UFCG, p. 03, grifos nossos).

Esses desdobramentos no contexto acadêmico, como o regime especial de aulas não presenciais, em tom de aparente imprevisto e fragmentação, inserem-se nessa lógica a necessária revisão das políticas sociais de inclusão tecnológica. “Esta sonegação de condições é escondida em um processo que converte desigualdades sociais em desigualdades acadêmicas” (Freitas, 2016, p. 222), consoante a regulamentação expressa na resolução, em virtude de analisar as condições estruturais do sistema público de educação que acaba por hipotecar o futuro de jovens estudantes universitários.

Segundo o relatório Políticas Eficazes, Escolas de Sucesso (OECD, 2020), o Brasil detém uma das piores taxas de acesso de estudantes a computadores. O dado afirma que a maioria dos estudantes possui apenas aparelho celular com pacote de dados com baixa transmissão. Na baliza dessa ponderação, considerando as condições de vida dos estudantes de origem popular, fica patente que estes são os mais penalizados quanto aos processos de novos letramentos advindos com a cultura digital.

A UFCG, ao fazer alusão à vulnerabilidade dos discentes, permitiu-nos, mesmo de modo sumário, chamar a atenção sobre a realidade dos alunos, uma vez que em processo educativo - seja em tempo de crise ou de normalidade - não há docência sem discência, como já dizia Freire (2004), porque ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer que seja a forma de discriminação. Essa reflexão alude ao excerto anterior e estabelece conexão com o seguinte (Excerto 03), cujo dado regulamentou o Regime Acadêmico Extraordinário ao determinar a prescrição que instruiu o conjunto de docentes quanto ao formato das atividades no ensino remoto, constituídas nas modalidades síncronas e assíncronas de comunicação em suas práticas de ensino.

EXCERTO 03

Art. 3º O Regime Acadêmico Extraordinário (RAE) consistirá na realização de **atividades síncronas, que envolvem a participação de discente(s) e docente(s) simultaneamente no mesmo ambiente virtual, e/ou assíncronas, cujas ações de discentes e docente(s) prescindem de sincronia** e podem ser realizadas e/ou acessadas em um determinado intervalo de tempo especificado pelo/a docente. (RESOLUÇÃO Nº 06/2020 - CSE/UFCG, p. 03, grifos nossos).

Com estes dados, recuperamos da seção 04 na tese, que o Ensino Remoto Emergencial, em seu formato, colocou em destaque as comunicações síncronas e assíncronas para o coletivo dos docentes que atuavam de sobremaneira na educação superior presencial na predominância da presença dos estudantes e de seus pares.

No texto, vemos contida uma conceituação determinada nas expressões “atividades síncronas, que envolvem a participação de discente(s) e docente(s) simultaneamente no mesmo ambiente virtual, e/ou assíncronas, cujas ações de discentes e docente(s) prescindem de sincronia”. Estes movimentos de comunicação híbrida passaram a fazer parte do cotidiano de docentes e estudantes na execução do ensino remoto, o que lhes exigiu/passou a exigir conhecimento tecnológico, transposição didática, além da exposição em videoconferências, no que destacamos a instituição faz a devida referência a Lei Nº 13.709/2018, que rege a proteção de dados pessoais (LGPD) em suas resoluções.

Evidenciamos que quanto aos termos regulatórios, se por um lado colaboraram para a arquitetura de planejamento e eleição das ações didáticas para professores e alunos poderem acessar ambientes virtuais, *WhatsApp*, salas virtuais, etc., na excepcionalidade, por outro viés, exigiu que, quanto às escolhas de práticas voltadas ao componente científico ensinado, o docente gerasse formas de comunicação síncrona e assíncrona, ofertando possibilidades à criação, (re)criação ou até mera transferência para as telas.

Vale ressaltar que há valorosa contribuição dessas duas modalidades de comunicação, quando vistas as suas características de flexibilidade e de *feedback*, salvaguardando, segundo Coscarelli (2020), que o que é essencial nessas modalidades síncrona e assíncrona é a interação, ao permitir a adequação de práticas pedagógicas e a diminuição das barreiras física e temporal que existem entre professores e aprendizes.

Coadunamos com a autora acima considerando que estas formas comunicativas são imprescindíveis à relação professor e aluno no que versa a colaboração para uma mudança na cultura tradicional do docente (transmissor) e do aluno (que obedece), na intenção de um formato que seja mais participativo, no exercício do protagonismo.

A seguir, elegemos alguns dados em que as prescrições destes dialogam com o excerto anterior (03) por serem determinações de acordo com as recomendações nacionais e da CEAD/PRE/UFCG, em que nestas estão presentes as tecnologias digitais e os multiletramentos como presença imperativa às práticas docentes, conforme Excerto 04:

EXCERTO 04

§ 1º As atividades de que trata o caput **referem-se às seguintes práticas docentes:** I – oferta de disciplinas em ambiente virtual de aprendizagem recomendado pela CEAD/PRE/UFCG ou plataforma escolhida pelo(s)/a(s) docente(s); II – orientação e **defesa de trabalho de conclusão de curso;** III – **orientação de práticas e estágios,** obedecendo às respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em conformidade com os § 3º e § 4º do Art. 1º da Portaria MEC nº 544, de 16 de Junho de 2020; IV – **realização de seminários, palestras, minicursos online, lives, webinários, workshops, oficinas, eventos técnicos, científicos e culturais;** V – oferta e participação em **cursos abertos e/ou à distância;**
§ 2º As atividades de que trata o caput **referem-se às seguintes práticas discentes:**

I – cursar componentes curriculares **ofertados em ambiente virtual de aprendizagem recomendado pela CEAD/PRE/UFCG ou escolhido pelo(s)/a(s) docente(s)**; II – **receber orientação e defender trabalho de conclusão de curso**; III – **receber orientação de práticas e estágios**, obedecendo às respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em conformidade com os § 3º e § 4º do Art. 1 da Portaria MEC nº 544 de 16 de Junho de 2020; IV – **organizar, sob supervisão docente, e participar de seminários, palestras, minicursos online, lives, webinários, workshops, oficinas, eventos técnicos, científicos e culturais**; V – **participar de cursos abertos e/ou à distância**. (RESOLUÇÃO Nº 06/2020 - CSE/UFCG, p. 03-04, grifos nossos).

Ao olharmos para os textos desse excerto, percebemos que eles congregam dados relacionados à prática de atividades docentes e discentes. Neles, há, nitidamente, a subjacência das intenções contextuais afinadas às definições dispostas no documento quanto aos efeitos do exercício das modalidades síncronas e assíncronas para a atuação desses sujeitos na “realização de seminários, palestras, minicursos *online*, *lives*, *webinários*, *workshops*, oficinas, eventos técnicos, científicos e culturais”; “ofertados em ambiente virtual de aprendizagem recomendado pela CEAD/PRE/UFCG ou escolhido pelo(s)/a(s) docente(s)”.

Ademais, alvitram aos estudantes quanto a “receber orientação e defender trabalho de conclusão de curso”; “participar de cursos abertos e/ou a distância”. Assim, as regras formais e as permissões vão em direção de que “a atividade é o que é feito, o que o sujeito mobiliza para efetuar a tarefa” (Falzon, 2007, p. 09). No exercício das práticas designadas estão subtendidas as formas de interagir com as ferramentas e interfaces disponíveis e as instruções relativas às definições técnicas das mesmas.

Com isso, dizemos que qualquer que seja a modalidade de ensino é preciso estabelecer relações entre o sujeito docente, os meios e objetos de trabalho. Isso implica trabalhar com uma mente “reflorestada” (nos apropriamos deste termo vindo da fala que ouvimos de um irmão indígena) nas maneiras de lidar com a cibercultura, estabelecendo elos com o modo dos docentes ao pensarem os saberes da experiência, bem como da aprendizagem, e a formação continuada no desenvolvimento da atividade de ensino como trabalho responsável e responsivo.

Tendo em vista as regulamentações já apresentadas, evocamos o Excerto 05 por se tratar de um instrumento adotado como modelo de plano para o qual as prescrições referentes às práticas docentes e seus desdobramentos com as tecnologias são notificados, reverberando como regulação à organização da rotina do trabalho de ensino.

EXCERTO 05

Art. 7º O PAER deverá ser apresentado seguindo às ações de ensino e aprendizagem, conforme modelo proposto. § 1º Quanto às atividades de ensino, deverá constar no PAER o Plano de Curso dos componentes curriculares e/ou cursos que serão oferecidos, com detalhamento de metodologia, carga horária, cronograma das **atividades síncronas e/ou assíncronas, formas de avaliação, ferramentas digitais utilizadas** e bibliografia. (RESOLUÇÃO Nº 06/2020 - CSE/UFMG, p. 05, grifos nossos).

Vimos este dado imbricado ao contexto de prescrição. No que concerne à organização do docente, “o PAER deverá ser apresentado seguindo às ações de ensino e aprendizagem, conforme modelo proposto”. Eis um norte nascido no remoto na tarefa planejadora das determinações das atividades remotas (Excerto 03) e toda a sua relação com os incisos de que tratam o Excerto 04 no que se refere às práticas de ensino em configurações digitais.

A particularidade deste texto está naquilo que diferencia esta regulamentação, que é o uso de “atividades síncronas e assíncronas”, com “ferramentas digitais”. Isso exigiu dos professores outras rotinas para exercer o ensino remoto com tecnologias diversas. O Plano Acadêmico de Ensino Remoto (PAER) passou a tramitar sob o controle do Núcleo Docente Estruturante, que avalia o mérito pedagógico da produção do professor enquanto documento e depois era submetido ao Colegiado de Curso para deliberação.

Este relevo normativo ao PAER, além dos elementos didáticos básicos já presentes na elaboração de planos de curso e planos de ensino, exigiu que os docentes elegessem as tecnologias em prol de seus domínios e/ou novas aprendizagens com tecnologias digitais, se ofertados em cursos ou não pela instituição, conforme a estruturação e organização dos componentes curriculares otimizadas pelo docente para o seu trabalho de ensino. Como instrumento impele ao docente a ideia global de organização do trabalho a ser realizado em seu quantitativo/qualitativo, tendo em vista que é uma tarefa que

leva em conta a relação entre as condições determinadas e as reais do trabalho que, nem sempre, são as condições ideais, o que equivale a uma discrepância entre o trabalho prescrito e o real da atividade.

O PAER, como procedimento regulatório da rotina laboral no remoto, efetivou como necessária à academia uma sistematização para o docente na situação de ensino que lhe é novidade e, ao mesmo tempo, opera com a complexa situação dos limites pessoais e profissionais ao ter que lidar com reorganizações que façam jus às mediações tecnológicas, técnicas e modelo de atividades síncronas e assíncronas pelo que já dissemos nesse texto na seção teórica 03 – mais especificamente em (3.1), quando afirmamos a docência como trabalho e ato responsável.

Por esse viés, coadunamos com a afirmação de que o trabalhador de ensino não é um simples cumpridor de tarefas, mas um mobilizador da diversidade de possibilidades e recursos, no sentido de que planejar é um mandato do professor, e esta regulação não deixa de mobilizar situações de controle.

Contudo, enxergamos que, no contexto vivenciado, professores e discentes não saíram ilesos ao responderem como sujeitos na circunstância pandêmica. Portanto, o sujeito docente como formador de professores precisou dar lugar a reinterpretções para realizar o seu trabalho.

Em seguida, nos atemos ao Excerto 06 que, como regulamentação, garantiu ao estudante a forma excepcional de avaliação e de frequência enquanto durasse o ensino remoto, bem como a liberdade de cátedra docente quanto a proceder com a avaliação do discente.

EXCERTO 06

Art. 9º No Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), poderão ser ofertados componentes curriculares previstos nos Projetos Pedagógicos de Cursos, considerando que:

I – para a **aprovação no componente curricular**, o/a discente deverá ter aproveitamento mínimo nas avaliações, conforme previsto nas Resoluções CSE/PRE/UFCG nº 26/2007 e 07/2017, **não sendo considerada a frequência mínima**, tendo em vista **o caráter não presencial das atividades**. (Art. 9º, RESOLUÇÃO Nº 06/2020 - CSE/UFCG, p. 06, grifos nossos).

V – em se tratando da **estratégia de mediação tecnológica**, o/a docente poderá fazer **uso de atividades síncronas e/ou assíncronas**.

XI – considerando a possibilidade de **instabilidade de conexão para atividades síncronas, é recomendável que se utilizem, quando possível, atividades assíncronas.**

XII – recomenda-se que as avaliações sejam entregues pelos/as discentes de forma assíncrona, **respeitando-se a liberdade de cátedra do/a docente.** (RESOLUÇÃO Nº 06/2020 - CSE/UFCG, p. 07, grifos nossos).

O Art. 9º apresenta caput de efeito esclarecedor no regulamento para o agir docente quanto a avaliar e acompanhar as atividades síncronas e/ou assíncronas dos alunos em seu processo mediante “aprovação no componente curricular”, e de frequência “não sendo considerada a frequência mínima”, nos limites das autorizações e do próprio desenvolvimento para que o aprendizado possa ocorrer. Contempla, também, as respectivas avaliações devido ao “caráter não presencial das atividades”, ressaltando recomendações sobre os instrumentos avaliativos “respeitando-se a liberdade de cátedra do/a docente”.

Esta medida regulatória, que nasceu com a primeira resolução (sendo inovadora em relação ao ensino presencial), traz subjacente uma voz que orientou os docentes para uma atividade planejadora de escolhas dos recursos informacionais quanto às avaliações e ao acompanhamento de frequência em virtude de se buscar perceber o estudante frente às tensões da pandemia.

Quanto ao texto que põe o docente em poder de escolha no que versa a “estratégia de mediação tecnológica, o/a docente poderá fazer uso de atividades síncronas e/ou assíncronas”, salientamos que o processo foi o de depender de fatores diversos, como disponibilidade de tecnologias e a qualidade/possibilidade de acesso – tanto social como tecnológica. A instituição regula considerando a possibilidade de “instabilidade de conexão para atividades síncronas, é recomendável que se utilizem, quando possível, atividades assíncronas” a partir dos gargalos já conhecidos em face da crise emergente, ao próprio letramento digital e à má qualidade de acesso à *internet* de professores e alunos.

Esta regulação que prescreve a observância a essas condições também procede ao modo de avaliar, enunciando “respeitando-se a liberdade de cátedra do/a docente” no que concerne às dificuldades dos estudantes. O que precisa ficar instituído é que independentemente da situação educacional que se esteja

vivendo, a inserção das pessoas numa rede humana vai além da rede de computadores conectados.

Diante das regulações, reafirmamos que estas liberdades pertencem ao poder da academia. Porém, a docência é por nós afirmada como ato na perspectiva da arquetônica do ser, portanto, é continuamente um ato responsável, no sentido de que “[...] o resultado da atividade de um trabalhador é sempre singular, seja ele um objeto, parte de um objeto, ou um serviço cujas características concretas dependem inteiramente da atividade desenvolvida para executá-lo” (Guérin, *et al*, 2001, p. 18). E nessa travessia histórica de resoluções e da atividade docente com a vivência do ensino remoto, estivemos e continuaremos diante de discursos em disputa sem fim na educação superior.

Nesse contexto, precisamos compreender que não basta mais ser contra ou extremamente otimista sobre a cultura digital, sobre a virtualidade, visto que a universidade vive o tempo de romper as barreiras e enxergar, com condições mais objetivas, a irreversibilidade da necessária formação continuada do docente universitário no protagonismo da atual sociedade.

O Excerto 07, abaixo, trata de uma regulamentação de cômputo temporal, uma prescrição que oferta condições de orientação à rotina de trabalho docente.

EXCERTO 07

Art. 10. Para o cômputo das atividades remotas pelo/a docente, em seu PAER, haverá a proporção de até 4 (quatro) horas de preparação para 1 (uma) hora de aula ministrada em componentes curriculares e de até 2 (duas) horas de preparação para cada hora das demais atividades realizadas. (RESOLUÇÃO Nº 06/2020 - CSE/UFMG, p. 07, grifos nossos).

Como determinação, o excerto acima oferta dados que dialogam para efetivar o trabalho no remoto em atividades síncronas e assíncronas, conforme Art. 3º já disposto nessa seção no Excerto 03. O que confere uma justaposição com a questão temporal nas decisões do docente quanto ao planejamento e atuação “[...] em seu PAER”. Logo, vem a ideia de que vai nortear as escolhas do tempo docente quanto a realizar seu trabalho de ensino orientado por escolhas didáticas diante da realidade vivenciada por ele e por seus estudantes na divisão de horas: “a proporção de até 4 (quatro) horas de preparação para 1 (uma) hora de aula ministrada em componentes curriculares e de até 2 (duas)

horas de preparação para cada hora das demais atividades”. Contempla-se, assim, as plataformas, sala virtual e outras interfaces para aulas, reuniões, defesas de trabalhos, produção de atividades, *webinários* etc.

Essas regulamentações necessitam ser compreendidas e reinterpretadas na sua arquitetura histórica e social do trabalho, visto que, para realização de todas estas atividades – ultrapassando a ser pensada somente como tarefa –, vão atingir diferentemente os sujeitos de ensino, pois variam de acordo com as capacidades, o nível de formação digital e a condição social ao envolver os sujeitos de aprendizagem.

Vislumbrar uma intensificação e alongamento de tempo de trabalho também é imprescindível, pois há docentes com mais recursos de criar e a outros faltam possibilidades até para adaptar-se, o que, por vezes, é lido como resistência ao novo, quando de um modo geral os professores não se perceberam assistidos nem tecnologicamente e nem pedagogicamente, como leram nas relações com o outro. Esse outro, a universidade (categoria 7.1), como lugar da linguagem prescritiva num universo laboral complexo a começar por ser uma função de teletrabalho em casa tomada pela urgência como lugar de relevo, tempo e espaço, se comprimindo em calendários apertados. Problemática essa abordada pelas docentes Cecília, Helena (como veremos na seção vindoura) quando valoram sobre ao próprio trabalho e ao coletivo, tendo que ofertar resposta quando, muitas vezes, tudo se reduz à leitura singular na ocasião em que os bons resultados não são atingidos.

Trata-se de fazer aflorar na comunidade acadêmica conhecimentos que pertençam a todos e por este caminho em que o “[...] valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante” (Tardif, 2014 p. 34). Assim, as prescrições poderão ser entendidas do ponto de vista de sua importância para a atividade docente (Amigues, 2004).

No entanto, também pensamos no trabalho como uma realidade não apenas mensurável, mas também qualitativa e subjetiva. O que corrobora conosco a reflexão de Chanlat (2011, p. 123), para quem

No momento em que a evolução técnica e socioeconômica impulsiona para a flexibilidade [...] para rupturas e rearranjos espaciais, em que o modo de ser do tempo é a urgência, [...] o tempo se torna uma das medidas das coisas, essa tomada de consideração torna-se fundamental se quisermos evitar espaços cada vez mais sem alma e a abolição da História.

Dessa maneira, ao docente coube organizar-se dependendo do desafio tecnológico a que estava exposto e a sua condição para vencê-lo. Salientamos que o trabalho pedagógico não deve levar ao silêncio, mas às questões que sejam sustentadoras da contínua ação reflexiva entre pensamento e ação que, como práxis, rejeite este terror da correlação política. Ainda, acrescentamos que o Estado esteve distante no que diz respeito à instrumentalização e qualificação técnico-pedagógica das instituições e dos sujeitos educativos, à formação docente e aos protocolos sanitários (Barbosa, 2020; Marques, 2021).

Estes dados/textos como manifestação discursiva abrigam mecanismos de certificação das tarefas e das atividades docentes no remoto e para o seu funcionamento quando do retorno ao face a face. Insistimos que as regulamentações não podem nos levar a assimilar a pandemia de forma essencialista, sem historicidade ou descontextualizada, já que a função social e educativa da universidade e o trabalho de ensino por ela desenvolvidos são indissociáveis da política-cultural pelo seu lugar de distribuição de conhecimento.

O Ensino Remoto Emergencial como caminho de resposta à travessia sanitária pela COVID-19, em muito, acelerou um processo já em curso da mediação tecnológica na vida dos docentes e estudantes universitários para o campo do ensino e da aprendizagem. Ocorreu um ressoar de termos como cibercultura, virtualidade, conectividade, comunicação síncrona e assíncrona, *webnários*, multimídia, recursos educacionais abertos e, por conseguinte, a necessidade de práticas multimodais consubstanciadas na combinação entre palavras, semioses, linguagens e culturas em uma multiplicidade de letramentos (plural) que facultam o desenvolvimento de multiletramentos (Rojo, 2012) e saberes em relação às tecnologias digitais e aos recursos multimidiáticos por parte de todos da comunidade educativa no ensino superior.

Isso posto, foi um fato visível que o Ensino Remoto Emergencial acarretou uma intensa reverberação da presença digital e da necessidade de multiletramentos ao trabalho de ensino. E, claro, evidenciou provocações e inspirações às práticas pedagógicas no ensino superior ainda restritas/insuficientes diante dos processos que se descortinam frente à desatenção com que ainda se pensa às tecnologias contemporâneas. A formação da letra e do impresso, como também a transmissão de conteúdo, ainda são presenças visíveis nas aulas no ensino superior. Pensar o novo é sempre uma tarefa árdua.

6.4 Das manutenções-inovações nas resoluções enquanto durasse a pandemia

Dando prosseguimento a análise, passamos a tratar com a categoria **manutenção-inovação**, cujo objetivo é apresentar a partir da primeira Resolução N° 06/2020 (RAE) o diálogo dos textos/contextos com as outras três resoluções (RESOLUÇÃO N° 11/2020, de 15/12/2020, RESOLUÇÃO SODS N° 11/2021, de 21/05/2021 e RESOLUÇÃO N° 18/2021, de 15/10/2021), quanto às prescrições **sustentadas/conservadas** e **ações inovadoras** em função das rotinas de trabalho dos professores no interstício (que comporta os semestres letivos) de tempo, conforme o quadro a seguir:

Quadro 09: Manutenções-inovações em função das rotinas de trabalho docente no Ensino Remoto Emergencial

| MANUTENÇÕES | INOVAÇÕES |
|--|--|
| DA DEFINIÇÃO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL | |
| Da definição de Ensino Remoto Emergencial em todos os interstícios a partir da Resolução N° 06/2020, que afirmou o formato conforme Excerto 01. | – |
| DAS REGULAMENTAÇÕES ÀS ROTINAS DE TRABAHO DOS DOCENTES | |
| Da sistematização de atividades nos moldes síncronos e assíncronos com ferramentas digitais, tecnologias da informação e da comunicação, de acordo com Excerto 03. | Da previsão de atividades presenciais em situações específicas, sob monitoramento de biossegurança da UFCG – a partir da Resolução N° 11/2020. |

| | |
|--|--|
| Da prescrição quanto ao uso de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem, indicações da UFCG, mas facultando liberdade de outras escolhas pelo docente e prática de participação dos estudantes, sob orientação do professor, ver Excerto 04. | Do Plano Acadêmico de Ensino Remoto (PAER), regulação criada e mantida a partir da primeira Resolução, Nº 06/2020, ver Excerto 05. |
| Da flexibilidade quanto ao aproveitamento mínimo nas avaliações e a não computação de frequência mínima do aluno e liberdade de cátedra ao professor quanto a proceder com as avaliações, conforme Excerto 06. | Do Plano Acadêmico de Ensino Remoto excepcional (PAEPe), a partir da terceira Resolução SODS Nº 11/2021, especificamente no Art. 6º, p. 04. |
| – | Da aprovação dos Planos Acadêmicos excepcionais (PAEPe) se asseguradas pelo Comitê de Gestão de Crise COVID-19, biossegurança, a partir da terceira Resolução SODS Nº 11/2021. |

Fonte: Organizado pela pesquisadora

A partir do Quadro 09, passamos a explicitá-lo fazendo alguns destaques, tendo em vista o objetivo da categoria Manutenções-inovações que foi o de apreender o diálogo entre as resoluções no contexto da realidade sanitária e a regulamentação de novas prescrições decorrentes deste processo político e social.

- Quanto às manutenções, estas ocorreram, conforme o quadro:

Em relação à definição de Ensino Remoto pela UFCG, (Excerto 01), podemos evidenciar que foi mantida nas três outras resoluções, a saber: RESOLUÇÃO Nº 11/2020, de 15/12/2020, RESOLUÇÃO SODS Nº 11/2021, de 21/05/2021 e RESOLUÇÃO Nº 18/2021, de 15/10/2021, utilizando os termos “formato remoto” e “formato não presencial”. Desse modo, mantendo a cadeia intertextual quanto ao uso de tecnologias da informação e da comunicação, recursos tecnológicos, plataformas e ambientes virtuais. O que favoreceu ao docente ter uma definição que, mesmo com todas as fissuras que foram se mostrando ao trabalho em novas situações de valores e de conhecimento sobre tecnologias digitais, deu uma unidade ao caráter instituído, função precípua da resolução.

Em relação às regulamentações às rotinas de trabalho, destacamos que a manutenção quanto aos termos atividades síncronas e assíncronas foi um

norte regulamentar que apresentou a alguns professores condições de melhor se replanejarem ou para a adaptação e/ou recriação. Isso porque não podemos idealizar uma resposta perfeita quanto ao uso dessas formas de comunicação, embora saibamos da significação que trazem ao processo de ensino e de aprendizagem, seja no presencial ou no remoto, quando a formação continuada tecnológica de professores não ocorre em sua prática pedagógica, configurando-se, assim, um espaço dialógico de produção autoral de um saber-fazer docente materializado e contextual, o que não foi exatamente assim como ocorreu para todos os docentes, como veremos na seção analítica 07.

Quanto às práticas do professor, a universidade orientou para uso de plataformas como o *Moodle* virtual UFCG ou o pacote *G-Suíte*, como também ofertou a liberdade de outros usos de salas virtuais ou programas, *e-mails* etc. O que parece uma prescrição liberada, não significa que tenha demandado facilidades para todos os docentes, de maneira que para fazer escolhas o profissional precisa se apropriar de algumas condições mínimas técnicas e informacionais, necessitando de uma formação continuada para ir além de receber treinos sobre as ferramentas ou interfaces.

Quanto a determinar sobre a não frequência do aluno e a não reprovação do aprendente observando resultados mínimos, esta regulamentação foi bem pensada pela instituição devido às questões de vulnerabilidades dos aprendentes: foi difícil a compreensão de como acompanhar a aprendizagem e rendimento destes, o que obrigou os professores a desenvolver maior empatia ou lidar com flexibilidades, o que acarretou metodologicamente lidarem com outras interações quanto a avaliar no formato remoto. Afinal, o modo de avaliar no presencial, mesmo sendo respeitada a liberdade de cátedra, para alguns docentes centrados em experiências face a face – pautada em práticas tradicionais quanto ao uso de testes e provas – deve ter trazido tensos e diálogos possíveis. Veremos essa questão na seção seguinte, na categoria eu-para mim, quando o professor olha para seu próprio trabalho de ensino no remoto.

- Quanto às inovações nas rotinas de trabalho:

A UFCG regulamentou uma inovação que passou a ser tratada na realidade do contexto de trabalho a partir da segunda Resolução N° 11/2020, de 15/12/2020 (§1º, p. 02), que foi tratada devido à Portaria MEC nº 572/2020, que institui o **Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades** nas Instituições Federais de Ensino e dá outras providências; e destaca o Art. 3º Atividades curriculares práticas e de campo, podendo ser realizadas de forma presencial, desde que sejam asseguradas as condições de biossegurança pela Universidade Federal de Campina Grande ou pelo local de execução. Desse modo, sendo observadas as normas vigentes em relação à emergência em saúde pública, sendo a oferta condicionada à apreciação do Núcleo Docente Estruturante e à aprovação do Colegiado de Curso, bem como deve o professor organizar no seu **PAER**.

O PAER foi criado na primeira resolução e seguiu sendo solicitado, porque a universidade se manteve no ensino remoto até os meses iniciais de 2022 (ver nota de rodapé na introdução). O caráter dessa inovação trouxe a necessidade de o professor lidar com as didáticas tecnológicas a cada período, pelas mudanças ocorridas nas diretrizes devido a sua historicidade e questões de outras propostas, como *lives*, *workshop*, orientações de TCC. Os profissionais tiveram que se ater às demandas o que, significou estar atento ao planejamento mais sistemático devido às novas normatizações em processo.

Quanto ao **PAEPe**, este foi criado e anexado a partir da terceira Resolução SODS N° 11/2021, de 21/05/2021 (Art. 6º, p. 04) para atividades de ensino presencial excepcional sob monitoramento de biossegurança, sendo analisados pelo Núcleo Estruturante Docente de cada curso e, em seguida, pelo Colegiado do Curso para deliberação. Este modelo detalhado de planejamento foi direcionado para ofertas especiais de atividades presenciais no período letivo 2020.2, bem como na quarta e última resolução no período de 2021.1. Na realidade, essa foi mais uma etapa no processo do ensino remoto que os docentes que optaram por uma programação presencial excepcional tiveram que

se reposicionar no processo de adaptação ou de criação ao momento de biossegurança, já que a pandemia não havia terminado.

Em face do apresentado, como uma consideração da seção, destacamos que os documentos como monumentos revelaram e impactaram situações de organização e de submissão. Nesses termos, lemos como impactos das manutenções-inovações que:

O referencial documental cumpriu sua efetivação contextualizada entre si, no sentido das resoluções manterem um diálogo intertextual, respeitando as questões espaço-temporais da pandemia como realidade sanitária. No entanto, como impacto, seu caráter regulatório deixou lacunas, diante às fissuras de formação de professores quanto às tecnologias digitais e aos novos letramentos, para que a comunidade acadêmica tivesse maior condição de trabalho frente às ações inovadoras em face da circunstância pandêmica.

Pensamos que o diálogo dos textos das resoluções com as compreensões mais evidentes do coletivo dos professores de Letras, como demanda produtora, aproximaria mais os pares nessas compreensões dos desafios e ajustes no âmbito da comunidade acadêmica. Na expressão de Bakhtin (2017 [1970-71]), um texto só tem vida em contato com outros textos (contextos); e esses contextos dos docentes poderiam ter sido acompanhados de modo mais interativo em sua coletividade.

Outra questão que percebemos como desafiante foi lidar com as liberdades expressas diante da lista de regulações das práticas docentes, sem se saber quais as reais condições de atravessamento pelas quais passava o docente. Porque a liberdade passa a desafio de como responder com outras estratégias, por exemplo, como avaliar a aprendizagem dos estudantes – regulamentação que foi relevante – devido às vulnerabilidades. Mas, soaram mais pela regulação sem o fundamento pedagógico, no sentido de que a prescrição se remete à noção de sujeito que age, o que implica pensar dialogicamente no contexto da ação na presença de vários elementos sócio-históricos que congregam os aspectos mais amplos quanto a se ensinar remotamente com as vias da manutenção que pode trazer o domínio do que foi aprendido na travessia.

Em suma, aí reside a responsabilidade ao se ter em conta uma visão de diálogo que conduza aos entornos sociais, como salientou Le Goff (2013). Por essas vias, as manutenções-inovações foram ações do percurso político, histórico e social diante das condições sanitárias ao se lidar com a negação da ciência, as questões da vacinação que não atendia rapidamente a todos na vigência de um governo na melhor da apreciação minimamente democrático. No mais, o professor, como figura relevante no contexto acadêmico, também viveu uma pandemia como ser humano, com a sua natureza física, emocional, com subjetividades que prescindem de diálogos, no plural, devido a uma situação nova a ser enfrentada, a qual cada ser reage e responde conservando ou reformulando e, ainda, avaliando a sua própria ação.

Há, ainda, os docentes para os quais as prescrições só lhe apresentaram o caráter técnico da tecnologia. A sua funcionalidade prática inclusa ao componente científico de ensino sendo ignorada nos aspectos que vão além do seu uso, como identificar os próprios aspectos do multiletramentos para outras situações e necessidades pedagógicas.

No contexto das ponderações sobrepostas, as prescrições como norte ao novo referencial de ensino são indispensáveis. Contudo, é imprescindível que retroativamente se alimentem das dimensões do ofício docente para que não se percam de vista as transformações que ocorrem nas tarefas e nas atividades de concepção coletiva e continuada dos professores.

Prosseguimos chamando a próxima seção analítica, intitulada **A arquetônica do sujeito docente no contexto de Ensino Remoto Emergencial**, quando pelas categoriais o docente, na arquetônica do ser, enuncia suas compreensões dialogicamente e historicamente situadas quanto ao: – O outro-para-mim: o sujeito docente e a instituição; – O eu-para-mim: o sujeito docente e o seu trabalho; e, – O eu-com-os-outros: o sujeito docente e o seu coletivo de trabalho.

7 A ARQUITETÔNICA DO SUJEITO DOCENTE NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Foi como diz o ditado “trocar o pneu do carro com ele em movimento”.
(Docente Cecília, 2022).

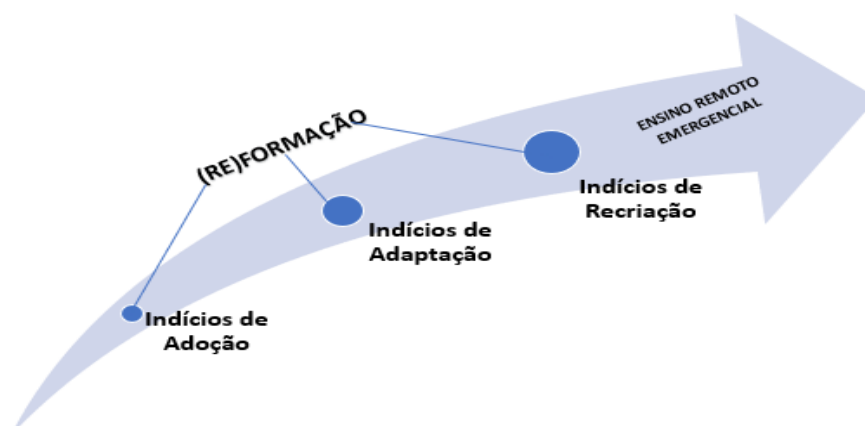
Essa seção tem como finalidade dar prosseguimento ao cumprimento dos objetivos assumidos nessa pesquisa, na direção de analisar os efeitos do Ensino Remoto Emergencial como prefiguração de (re)formação enquanto indícios de adoção, adaptação e/ou recriação do docente formador, tendo em vista a presença das tecnologias digitais e as necessidades de multiletramentos à execução da modalidade, em que pese a importante função social destes com o conhecimento e as práticas pedagógicas nas licenciaturas no ensino superior que estão diretamente substanciadas à orientação e formação de professores.

Sabemos que a excepcionalidade do Ensino Remoto Emergencial se diferenciou do que deve se constituir em relação ao tempo como ciclo de apropriação de formação tecnológica docente. Porém, respostas foram necessárias, mesmo diante das lacunas de formação quanto às interfaces da cibercultura. Por tal, evidenciamos que mesmo na temporalidade os docentes passaram por indícios de (re)formação no trabalho de ensino em se tratando do formato remoto.

Consideramos que no ensino remoto foram ciclos de apropriação na urgência, sob prescrições institucionais e o olhar situado e valorado dialogicamente para si e para os outros, em os professores tiveram que despende tempo em indícios de (re)formação para “trocar o pneu do carro com ele em movimento” (Docente Cecília, 2022); e nenhum deles ficou imune a algum modo de apreensão do novo cenário, seja pelas exigências das prescrições, por buscarem o não saber ou por já lidarem com experiências no digital.

Nesse sentido, ilustramos com a Figura 09 esta prefiguração de (re)formação que defendemos:

Figura 09: Índícios de (Re)formação com tecnologias digitais e multiletramentos no trabalho de ensino na modalidade remota emergencial



Fonte: Adaptada a partir da Figura 01 presente na publicação de Bacich (2018, p. 250)³⁶

Índícios de adoção, quando o docente passa a adotar de técnicas para saber usar algum recurso tecnológico para agir em suas aulas; **índícios de adaptação**, quando o professor, ao identificar-se com algumas interfaces, recursos, realiza associações à aprendizagem mais eficiente dos discentes; e/ou a **recriação**, quando o docente passa por momentos de apropriações atuando de modo crítico, selecionando os recursos digitais em prol do desenvolvimento pedagógico, todos em movimento frente às particularidades do atuar no formato remoto (que é novo formato para todos), o que “passa de uma precondição a um sinônimo de transformação” (Buzato, 2009, p. 4), quando existe participação e envolvimento social dos atores, “transformação” compreendida por nós como (re)formação, mesmo se dando nas diferentes condições singulares dos docentes.

A seção nos permitiu recuperar os pressupostos teóricos da Teoria Dialógica da Linguagem nos aspectos da interação discursiva e da filosofia do ato, em Bakhtin, - seção 02, tal como o aporte teórico que corroborou a tese nas seções 03 e 04, respectivamente: “O trabalho docente: a formação de quem

³⁶ Informamos que a figura 01 publicada na produção da autora Bacich (2018) tem sua referência na pesquisa do apple classroom of tomorrow - ACOT (APLLE COMPUTER, 1991), como cita na página 250. Nossa adaptação da figura, foi no sentido de indicar o alcance dos docentes quanto ao trabalho com tecnologias digitais e multiletramentos na temporalidade do Ensino Remoto Emergencial prescrito e reinterpretado pelas condições socioculturais do trabalho docente.

forma” e o “Ensino Remoto Emergencial: tecnologias digitais e os multiletramentos desenhando o trabalho docente”.

Com esse propósito, estão organizadas e intituladas categoriais abaixo, no fito de contemplar a análise discursiva dos dados/compreensões, valorações, a saber: 7.1 – O outro-para-mim: o sujeito docente e a instituição; 7.2 – O eu-para-mim: o sujeito docente e o seu trabalho; e 7.3 – O eu-com-os-outros: o sujeito docente e o seu coletivo de trabalho.

A seguir, chamamos a primeira categoria desta seção analítica.

7.1 O outro-para-mim: o sujeito docente e a instituição

Iniciamos explicitando que, na categoria, a arquetônica é tomada metodologicamente como referência ao ser pensada na organização do sentido do outro-para-mim, interação que se dá no ato responsável enquanto força do ser no exercício dialógico em que o sujeito docente concebe a instituição como promotora de linguagem prescritiva, reguladora de rotinas e de condições de trabalho na nova prefiguração de ensino por via remota.

Para responder a categoria, os textos advêm da correlação de respostas das seções 03 – “Formação Tecnológica durante a pandemia por COVID-19”, questões 03 e 05; e da seção 04 – que contém perguntas sobre “Ensino Remoto Emergencial e trabalho docente com tecnologias e multiletramentos”, nas questões 01, 02 e 04 (ver anexo). As transcrições do roteiro de entrevista detêm perguntas que acabaram sendo conjugadas em conjunto de respostas, respeitando a singularidade de como cada docente decidia enunciar-se quanto aos diálogos emitidos (A e B, ver p. 106). Em ambos os *corpora*, os docentes ofertaram suas compreensões e valorações sobre as prescrições (resoluções UFCG tratadas na seção 06), evidenciando seus efeitos na orientação e na regulação à rotina de trabalho de ensino em modalidade remota.

Iniciamos pelas compreensões do docente **Henrique**, cuja leitura emite um excedente de visão³⁷ em relação ao poder advindo das prescrições, ou seja, a regulamentação da academia.

EXCERTO 08: Resposta do docente Henrique

São textos mais voltados para como vamos **registrar as ações** realizadas, tendo em vista, que poderemos **ter que prestar contas junto ao MEC a respeito das atividades remotas**. Também **vejo uma preocupação com a forma como o semestre será organizado pelos colegiados**. (Henrique, 2022, grifos nossos).

Fonte: Instrumento de geração de dados questionário

A posição do docente **Henrique** evidencia uma leitura mais voltada à identificação das resoluções como subordinação enquanto textos prescritivos para um coletivo de trabalho ao tomar o índice linguístico “registrar ações” no ato de significar a sua avaliação.

O docente focaliza duas instâncias em seu discurso que remetem a este lugar de sentir-se em ações de controle: “ter que prestar contas junto ao MEC a respeito das atividades remotas”. Posição que valora e identifica o comando da noosfera nacional sob a universidade federal. E “vejo uma preocupação com a forma como o semestre será organizado pelos colegiados”, ao denotar poder ao campo noosférico dos colegiados como camada articuladora da linguagem no processo de ensino remoto na instituição.

Entendemos que estas articulações tomadas pelo docente nos termos “registrar, prestar contas e preocupação” ofertam como resposta uma concepção de resolução lida como ato mandatório para quem a recebe. O que do ponto de vista de sua compreensão historicamente situada, **Henrique** aprofunda na entrevista pela condição do dizer na leitura, evidenciando que:

³⁷ O excedente de visão é atribuído pela posição que cada sujeito ocupa no mundo, permitindo que tenha ângulos de visão social: “o que vejo do outro é justamente o que só o outro vê quando se trata de mim”. (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 43).

EXCERTO 09: Enunciado do docente Henrique

O que regulamentava sempre nossas atividades foram as resoluções da universidade, para cada semestre foi sendo lançada uma resolução a partir da situação da época, refletindo sobre o que tinha acontecido. [...] **o trato com esta legislação as vezes, no sentido de não se ter uma padronização não era bom ...**, mas eu sempre **acompanhava tudo**, inclusive as reuniões dos colegiados superiores para votação, para decisão. [...] **eu queria saber logo como seria meu trabalho. Queria organizar minha vida e o planejamento das aulas. Eu era um dos primeiros a ler as resoluções para ver como ia acontecer aquele semestre.** Esta resolução, **essa legislação me ajudava a organizar o trabalho, quantos dias letivos, quantas aulas síncronas, assíncronas, pois a UFCG dava esta liberdade.** Eu usava mais a legislação **para me organizar no semestre, saber o que poderia ou não fazer**, mas pra **dizer que era essa legislação é que ia apoiar minha prática, em pouca coisa. A legislação é muito mais burocrática que pedagógica. A gente não teve na instituição um documento com diretrizes pedagógicas.** (Henrique, 24/03/2022, grifos nossos)

Fonte: Instrumento de geração de dados entrevista

O professor **Henrique** se situa no novo processo desejoso e atento, como expressão singular do seu ato responsável e responsivo de buscar fundamentos para organizar-se, com o objetivo de reagir ao contexto provocado. No que diz “o que regulamentava sempre nossas atividades foram as resoluções da universidade [...]”, vemos presente a noção de coletivo, observada pelo docente no que reavemos a noção de noosfera, a qual Chevallard (1986) nominou de entidade que valida a vida de objetos.

Ao dizer “[...] eu queria saber logo como seria meu trabalho”, o eu docente envolvido por um sentimento de angústia, uma reação conforme as condições de muitos docentes que foram dormir instalados nos hábitos das práticas presenciais e, ao raiar do novo dia, estavam sob outros decretos. Além disso, o docente reforça que “queria organizar minha vida e o planejamento das aulas”, manifestando uma ansiedade natural sobre a organização singular perante as prescrições para a nova organização da atividade de trabalho de ensino prefigurada, no que podemos inferir uma angústia que deve ter pairado sobre alguns educadores.

Henrique mantém seu lugar de buscar organizar-se e manteve seu tom apreciativo quanto ao trato com as resoluções no contexto situado. O tom

emotivo-volitivo como produção do dizer culmina ao referir-se que “essa legislação me ajudava a organizar o trabalho”. O autor do enunciado também faz uma referência aos documentos monumentos quanto a sua estrutura, quando revela que “o trato com esta legislação as vezes, no sentido de não se ter uma padronização não era bom”, isso porque como visto na seção 06, na perspectiva categorial (6.1) “da estrutura dos documentos”, as resoluções conservavam intertextualidade quanto às definições, manutenção, mas incorporou inovações para responder às legislações nacionais e conduta sanitária, como biossegurança e outras determinações no direcionamento das atividades e do agir docente.

Com isso, recobramos da seção 03 o ensino como trabalho, que a realização laboral do professor não é mera sentença de necessidades individuais, porque o sujeito docente se dirige ao trabalho imbuído da existência do outro, na arquitetura o outro-para-mim, e seja o que for que a universidade institua como prescrição, “[...] a subjetividade não é uma disposição constitutiva do sujeito, mas refere-se ao poder de ser afetado”. (Clot, 2011, p. 192). Essa perspectiva ampara as impressões discursivas de **Henrique** quanto às valorações que denotam suas inquietudes com a perspectiva de inovação da resolução em alguns artigos e parágrafos, bem como determinações gerais no sentido de que são exigências no campo de forças constituídas pelo outro (instituição) sobre o agir docente.

Por conseguinte, o docente continuou afirmando “eu sempre acompanhava tudo”. Isso se dá em função dos arranjos que o professor teria que proceder para articular a diferença entre o trabalho prescrito e as condições de sua atividade efetiva. Sabemos que esses arranjos não são de todos previstos, já que serão remanejados, recriados na atividade de trabalho, no que está presente na afirmação “a legislação é muito mais burocrática que pedagógica”. De posse dessa análise, há na expressividade de **Henrique** o que afirma Bakhtin (2017 [1920-24], p. 24), quando afirma que “cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu [...]”, portanto, convoca uma dimensão do ser historicamente situado ao exprimir sua responsabilidade como

conteúdo e como seu ser. Demarca-se, portanto, a apreensão do mundo que se realiza no ato de como **Henrique** lê e como deseja agir na sua função social ao apreciar que as resoluções colaboram para sua organização.

Quando o sujeito pontua “a gente não teve na instituição um documento com diretrizes pedagógicas”, não trata-se de uma mera expressão subjetiva, mas sim uma posição, uma assinatura do sujeito, que, mesmo não apresentando um projeto pedagógico, foi tomada para o docente com a finalidade de se apropriar e organizar o seu trajeto didático-pedagógico frente ao que as resoluções apresentam no tocante às definições e às prescrições que colaboravam, à época, para o suporte legal da nova demanda de ensino.

Henrique assume, como ser docente, o seu engajamento na nova prefiguração de ensino de posse das apropriações que passa a gerir para organização das suas condições e ações de trabalho. Mesmo tendo dito que a legislação em pouco apoiou a sua prática como documento regulatório, indica que contém atributos norteadores ao coletivo de trabalho.

Nesse panorama, a leitura e o agir do docente se concentram em olhar para a legislação na função de lhe fornecer orientação legal no que vai poder centrar na sua atividade do outro para si, como se fosse um gabarito para o docente retocar, ao seu modo, nas liberdades possíveis ou nas reinterpretações.

Salvo o seu caráter regulatório, de fato, as resoluções foram criadas historicamente em função de uma convocação política e cultural que, como discurso, incorpora determinações para gerenciar a Universidade Federal de Campina Grande no processo educativo na urgência. Sem dúvidas, este processo migratório para o Ensino Remoto Emergencial em seu decorrer tende a ser definido pela marca responsável e responsiva dos professores que não se comportam apenas pelos aspectos prescritivos, como analisaremos na vinculação às categorias seguintes da seção.

Prosseguimos a análise com o docente **Otelo** ao posicionar-se sobre as prescrições:

EXCERTO 10: Resposta do docente Otelo

Não dei muita atenção aos regulamentos... mantive-me eticamente sempre respeitoso e cuidadoso com as dificuldades dos alunos³⁸. (Otelo, 2022, grifos nossos).

Fonte: Instrumento de geração dados questionário

O professor **Otelo**, ao manifestar “não dei muita atenção aos regulamentos”, expressa seu posicionamento de como leu as resoluções, indiciando que, como regras, não são o foco de sua atenção. No entanto, é preciso considerar que esses regulamentos, mesmo sendo representantes de um discurso burocrático do sistema, ofertou, na nova e dada circunstância de ensino, a orientação à rotina do professor, sendo um argumento igualmente central para se compreender os comportamentos no trabalho em que pese tais resoluções, gerando interações discursivas diversas na comunidade acadêmica.

Pontuamos que aos regulamentos compelem questões legais das quais compartilham o coletivo de trabalho e, no caso de uma modalidade social que resultou de uma pandemia, uma outra organização e condições foram ativadas, a qual recrutou e alimentou determinações destinadas ao movimento das tarefas de ensino, como horizonte do poder de agir de cada sujeito envolvido. O que não deixa de ser uma relação que se dá dentro de diálogos tensos e processuais, mas não são de todo ignorado. Como somos todos trabalhadores em uma dada situação, também somos nossas ações.

Esse referencial enunciativo assumido, ao não se importar com regulamentos, tem sua dimensão social e corpo simbólico, o qual interpõe sua valoração quanto ao outro (a universidade). Quando em seguida o docente

³⁸ Quanto à posição enunciativa do docente sobre no projeto do dizer “manter-se eticamente, sempre respeitoso e cuidadoso com as dificuldades dos alunos”, esta assinatura compõe, ao nosso olhar, uma relação direta com a reorganização do trabalho de ensino, relações que são da sua própria experiência, e saberes constituídos, mas agora analisados a partir de uma realidade emergencial (categoria 7.3). Este dado ofertado pelo professor Otelo na arquitetura é uma leitura que se dá no coletivo de trabalho - na ordem o eu-com-os-outros. No entanto, a relação entre o prescrito o real do trabalho acaba por conjugar compreensões dialógicas e historicamente situadas no sentido de que o ensino remoto na urgência esteve entre possibilidades, desafios e desigualdades. Esse dado fornece a perspectiva de que, nesta tese, as categorias analíticas não são estanques, mas orientadas pela posição de continuidades.

singulariza que em relação ao seu trabalho de ensino no remoto de alguma forma foi regido por uma orientação prescritiva frente ao contexto assina: “mantive-me eticamente sempre respeitoso e cuidadoso com as dificuldades dos alunos”. Por estes índices linguísticos, acentuamos uma atitude indispensável do docente, seja em qual situação histórica ou pedagógica esteja a ocorrer. No Ensino Remoto Emergencial, em especial, esse cuidado/zelo pelas condições dos estudantes foi primordial. Nessa conjuntura, destacamos que essa produção valorativa de **Otelo** se inscreve na perspectiva analítica eu-para-os-outros (7.3), a qual chamamos a atenção pela particularidade da compreensão dialógica que não torna as categorias como esgotadas em si mesmo.

Na esteira desse raciocínio, o ensino remoto como modalidade na urgência passa a exigir outros modos de resposta, devido à regulamentação. E isso não se efetiva por meio de uma posição isolada, porque o trabalho é a capacidade de se buscar engajamento em uma história coletiva, o que supõe um circuito de responsabilidade que entendemos como atos humanos no pensamento bakhtiniano. Há, a respeito das regras, a possibilidade da relutância por membros do coletivo.

Nesse ínterim, compreendemos que o docente prescreve a si mesmo e aos seus alunos algum modo de resposta na exigência social em que se encontra, o que não deixa de ser um jeito de se equipar do contexto regulatório e orientador em prol de sua própria experiência ao assumir o zelo pela situação nova que inclui seus alunos. Isso porque não há discurso neutro ou individual numa situação de trabalho coletiva.

Ao nosso olhar, é revelada com a valoração supradita que foi a posição que lhe proporcionou conformidade para realizar o seu trabalho, como um dos efeitos dialógicos das interações discursivas. A visão de palavra é endereçada como uma ponte entre o eu e o outro, o que remete, no contexto desta pesquisa, a relação o outro para mim (instituição).

Dizemos isso pelo fato de que a relação dos sujeitos do ensino está conectada à instituição diretamente pela identidade do sujeito com aquilo que realiza concretamente, e que a realidade docente é sempre repleta de desafios.

Desse modo, é devesas importante o desenvolvimento de processos de perspectivas didático-pedagógicas que corroborem ao ensino superior, para que os professores se apropriem do processo de conhecimento com as interfaces que emergem culturalmente, considerando que os alunos universitários vivem conectados. Ainda assim, vale ressaltar que nessa travessia pandêmica alguns grupos não tinham experiência de estudo via internet/remota/a distância, pois se exigiu para além de habilidades específicas voltadas à tecnologia, como também requereu a autodisciplina para os discentes.

Na arquitetônica, o outro entra impreterivelmente em jogo. E este outro (universidade), do ponto de vista do eu, acaba por ser visualizado por suas interposições, por sua dimensão social e corpo simbólico. O que nos conduz a reforçar que foi preciso redefinir e até criar bases para a atividade docente no contexto remoto, haja vista que não se sabia muito sobre tal formato, o que pode ter se reduzido à repetição de velhas práticas, mas também ao que se tentou fazer no contexto de bases mais próximas para realizar as aulas quando resistência e adaptação se tornaram ações concretas

Como veremos na categoria (7.3), o eu-com-os-outros, o docente interagiu com o aprendizado sobre o que chamou de instrumentos (referência ao *Google Meet* e a sala virtual) em atividades síncronas e assíncronas (prescrições), e afirmou que pelas condições do remoto para o exercício de seu componente científico acabou por dar lugar mais às aulas expositivas.

Vejamos as impressões da docente **Helena** ao se referir às prescrições e condições de trabalho no remoto:

EXCERTO 11: Resposta da docente Helena

Buscam **conciliar as exigências do ensino superior com a carência material dos alunos (por exemplo, não disponibilidade de um bom pacote de internet) e com seu estado emocional (por exemplo, não computando reprovações durante os períodos letivos especiais no currículo do aluno, logo, não valendo para atingir o número máximo de reprovações que é permitido ao discente, no ensino presencial.** (Helena, 2022, grifos nossos).

Fonte: Instrumento de geração dados questionário

A professora **Helena** se expressa visualizando as regulamentações que foram assumidas na UFCG para os períodos letivos no remoto enquanto durasse a pandemia. Inclusive, prescrições demarcadas logo na primeira resolução e dela tratamos na seção 06, na perspectiva categorial de manutenção nos documentos à rotina docente. Destacamos o excerto abaixo no sentido de cotejar o enunciado pela professora.

§ 2º No caso de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a execução do RAE depende da oferta de condições que viabilizem o acesso às tecnologias de comunicação e informação, que serão disponibilizadas pela UFCG ou pelo Ministério da Educação, quando possível. (RESOLUÇÃO Nº 06/2020 - CSE/UFCG, p. 03).

O texto/discurso é da universidade em apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade frente às carências de acesso aos recursos tecnológicos, em decorrência de se vê constatado o crescimento da desigualdade social e de inclusão digital, atingindo a condição do engajamento e da continuidade dos discentes nos períodos letivos na universidade.

Helena também se referiu ao inciso I contido no Art. 9º, Resolução Nº 06/2020 - CSE/UFCG, p. 6, que regula o aproveitamento mínimo nas avaliações e frequência mínima do aluno, por se tratar de um período de excepcionalidade, conforme analisamos na seção anterior (06).

A UFCG, com essa prescrição, salvaguardou que o estudante devia ser acompanhado nas possibilidades avaliativas e em função da não computação de presença. Acreditamos que tais destaques regulatórios apresentados pela docente refletem seu posicionamento sobre a necessidade da regulação, mas também nos parece refletir sobre seu estado de adaptação às regulações que traduzem outra organização de trabalho docente quanto às necessidades e trato com os estudantes, diferentemente da realidade de cursos presenciais.

Ademais, está circunscrito o papel da universidade como tecnologia político-cultural, cujas deliberações direcionam implicações na forma do docente “vincular seus esforços com outras formas de trabalho cultural” (Simon, 2013, p. 68), o que acarreta, sobre o ofício pessoal do trabalhador diante de suas práticas

já conquistadas, uma série de conflitos em tratar com exigências que lhes são impostas e o afetam do ponto de vista do seu lugar de conforto.

Na nova prefiguração, ter que constituir um novo olhar/registro quanto a acompanhar a frequência e avaliação com o uso predominante de telas e plataformas gera insegurança na responsabilidade do ato quanto ao ensino e à aprendizagem do discente. A característica do agir da professora direciona suas práticas para o aprofundamento do conhecimento aprofundado dos componentes curriculares que leciona e isso para ela não passa, obrigatoriamente, pela presença imperativa das tecnologias digitais, afirmação que se origina dos dizeres da docente pela dialogicidade entre as categorias analíticas.

Helena lê o outro (a UFCG) como detentora das prescrições que ordenam a nova condição de trabalho docente, uma condição suscitada que enfraquece a aprendizagem, mas que a docente analisa que são para ser cumpridas, pois sinalizou suas preocupações quanto ao modo de aferir credibilidade ao ocupar-se com suportes digitais, mediando algo material a ser feito e não apenas simbólico.

Veremos abaixo pelas produções do dizer, ao compatibilizarmos os Excertos 12 com o anterior (11), valorações enunciadas pela docente **Helena**:

EXCERTO 12: Resposta da docente Helena

[...] em relação aos aspectos estruturais, a relação foi de cumprir as normas estabelecidas para os períodos letivos especiais de ensino remoto; e em relação à minha realidade pessoal, estou trabalhando muito mais do que estaria no ensino presencial e não sei se os resultados da aprendizagem dos alunos são positivos [...] Mesmo com todas as lacunas em relação aos alunos... são observações pessoais... não havia outra possibilidade e teve que se fazer esta. (Helena, 22.02.2022, grifos nossos).

Fonte: Instrumento de geração dados entrevista

A docente retoma por esses dados a sua visão sobre como lê as prescrições e as condições de labor, acentuando que “[...] em relação aos aspectos estruturais, a relação foi de cumprir as normas estabelecidas para os períodos letivos especiais de ensino remoto; e em relação à minha realidade

pessoal, estou trabalhando muito mais do que estaria no ensino presencial”. Acreditamos que esse aumento de atividade de trabalho chegou para muitos professores pela urgência do fazer para responder as demandas de saberes tecnológicos e com multiletramentos, correspondendo às tarefas que **Helena** teria que “cumprir as normas estabelecidas”, pelo que já vimos no Excerto 11 quando leu o outro (instituição, prescrições) como mandatário. Isso porque na sua ação, a docente teria que articular e fornecer novos meios para que o processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer.

Depreende-se da fala da professora a coexistência no labor dos desejos de subversão, quando a consciência é o desdobramento revivido para viver outra coisa do vivido, o que podemos compreender na expressividade “e não sei se os resultados da aprendizagem dos alunos são positivos [...] Mesmo com todas as lacunas em relação aos alunos... são observações pessoais... não havia outra possibilidade e teve que ser fazer esta”. Logo, a atividade do outro “preocupa” o objeto da atividade do sujeito seus discentes.

Na dinâmica do laboral, muitas ferramentas são transformadas em instrumentos de ação singular e/ou coletiva, mesmo na relutância que também envolve o que a docente pensa sobre as normas e a concepção que tem de e como deve ser a aula quanto aos conhecimentos específicos de sua área específica e a vinculação aos suportes tecnológicos para realizar as atividades de ensino em comunicação síncrona e assíncrona, concebidas como tarefas.

A seguir, apresentamos como a professora **Ismênia** configurou a leitura dos textos legais quanto às prescrições.

EXCERTO 13: Resposta da docente Ismênia

Sinceramente, **acho que poderiam ser mais avançados, menos amarrados.** (Ismênia, 2022, grifos nossos).

Fonte: Instrumento de geração dados questionário

A docente **Ismênia** mobiliza, como assinatura crítica, as expressões linguístico-discursivas “mais avançados” e “menos amarrados”, o que é representativo de uma postura que imprime um centro de valor às relações

prescritivas como ordenamento em (menos amarrados) e reinterpretações (mais avançados).

No índice linguístico “menos amarrados”, a professora revela sobre seu agir docente na reflexão entre o regulamentar e o executar, quando oferta uma posição de se fecundar as possibilidades, mesmo no retraimento que as prescrições operam, um lugar do sujeito na atividade devido aos trâmites da realidade a se conhecer. Melhor dizendo, o encontro do lugar e modos para recriar, refazer, na contramão do engessamento presente nas prescrições, dado que “em matéria de atividade, o realizado não possui o monopólio do real”. (Clot, 2011, p. 45).

Sobre os textos legais serem “mais avançados”, concordamos que as prescrições no seu potencial de referência poderiam dar mais abertura no seu discurso para as (re)interpretações do professor. Pelo espaço da linguagem dialógica, os discursos conflitivos do trabalhador precisam desse lugar social, pela contribuição da Clínica da Atividade e o pensamento da arquitetura do ser em relação ao trabalhador, refletindo sobre a atividade para melhor compreendê-la. **Ismênia** compreende as prescrições valorando que, para a situação de ensino remoto, elas denotaram um potencial limitador. Porém, destacamos que as apropriações já trazidas por ela e suas novas incursões com os multiletramentos digitais sinalizam sua singularidade aberta a aprender e a ensinar com o potencial das tecnologias digitais naquilo que favoreçam a interação com os discentes, entendendo que as tentativas com as práticas corroboram para que o docente se posicione a adaptar-se e a recriar condições com os instrumentos da cibercultura, isso porque as categorias não são estanques entre si e os dados nas seções 7.2 e 7.4 nos permitem estabelecer esta apreciação dialógica. No trabalho, atentamos que, seja em qual modalidade se expresse a atividade de ensino superior, essas se constituem enquanto valores e concepção de saberes que sustentam a profissionalidade no cenário contemporâneo, em se tratando da formação continuada do docente que forma outros sujeitos em cursos de licenciaturas.

Contudo, destacamos que a visão da docente não encerra nesse diálogo, na medida em que seu poder de agir não é uma resposta isolada às regulamentações. Houve por parte dos seus pares **Henrique, Cecília, Ícaro e Helena** valorações nesse tom emotivo-volitivo na exigência de que as resoluções devam conferir a realidade seu caráter simbólico e coletivo.

Diante disso, passemos às leituras ofertadas pela docente **Cecília** ao convocar sentido discursivo acerca das resoluções para o Ensino Remoto Emergencial.

EXCERTO 14: Resposta da docente Cecília

Os textos legais foram **pouco eficientes em relação à prática pedagógica**. (Cecília, 2022, grifos nossos).

Fonte: Instrumento de geração dados questionário

Eis, nessa leitura de **Cecília**, numa compreensão dialógica, responsiva e responsável, uma impressão que aponta o descompasso entre as prescrições quanto às rotinas do trabalho docente e as necessidades de orientação, suporte e sustentação que são próprias do processo de apropriação de conhecimentos e práticas pelos sujeitos para a sua atividade de ensinar. Visto que a atividade realizada pelo docente, de fato executada, dá-se dentro de um estilo singular, mas que também é social e histórico ao mesmo tempo.

Esse traço de valor posto sobre as resoluções UFCG como “pouco eficientes em relação à prática pedagógica” acabou por trazer implicações para o que podemos pensar sobre o encontro desses textos, o da docente e a dos textos legais da instituição, com o que Bakhtin afirmou na assertiva de que na palavra há dois pontos de vista (Bakhtin, 2010 [1975]). Ou seja, o ponto de vista das prescrições reguladoras e orientadoras das normas para o percurso de trabalho no remoto, e o outro o da atividade pedagógica. É o efeito de uma planificação relacional do professor com a realidade das tecnologias exigidas e situações que vão se descortinando no novo processo de ensino suscitado, como também para os estudantes que são deste ato correlacionáveis.

A docente com esses dados lê as prescrições enfraquecidas quanto a manifestar uma maior relação com a prática didático-pedagógica. O que pensamos é uma característica deste tipo de documento. Ele nasce como norte para o desenvolvimento da atividade, mas as descobertas dos obstáculos na situação real passam a expor os conflitos entre as prescrições nas singularidades dos sujeitos. Condições que poderão ser melhor analisadas quando o coletivo de trabalho tira proveito das trocas e do diálogo com os pares - “os outros” - no entendimento de que tarefas são prescritas, as atividades são as ações retocadas pelas reinterpretações, pelas liberdades possíveis e como interação no coletivo de trabalho³⁹.

Cecília aprofunda o ponto de vista quanto às condições do dizer sobre como lê o caminho das prescrições:

EXCERTO 15: Resposta da docente Cecilia

[...] tudo o que a gente recebia em relação ao ensino remoto, era por exemplo em relação ao calendário, com 75, 70 dias letivos é um calendário muito pequeno, apertado, sobretudo, quando a gente tem esta divisão de aulas síncronas e assíncronas. Então, isso não foi discutido com os professores, a gente recebe uma orientação vinda de cima... e aí cumpra. Eu acho que esse não é um caminho ideal, eu acho que tudo precisa ser discutido somos afinal uma comunidade, né, precisa ser discutido com o professor, com o aluno ou com o representante do professor, representante do aluno. Então, nesse sentido, todas estas prescrições vieram apenas para serem cumpridas. [...] essa é uma crítica que eu faço e aí não é só a UFCG... porque uma professora amiga de outra instituição de ensino superior [...], também recebeu desta mesma forma, sem nenhum tipo de diálogo, né... com os professores⁴⁰ eu acho que isso é um ponto negativo. O outro ponto negativo foi o fato de nós termos que ... nos virarmos sozinhos de uma hora pra outra no ensino remoto emergencial, se vira. [...] alguns professores mais jovens talvez não tivessem tido tantos problemas com estas tecnologias, mas professores mais velhos com certeza sim. Fomos obrigados a trabalhar no ensino remoto, mas sem respaldo da instituição. (Cecília, 19/04/2024, grifos nossos).

³⁹ Esta relação com o trabalho coletivo será articulada na categoria 7.3 (o eu-com-os-outros).

⁴⁰ Referência ao outro nas interações externas, conferindo que esse efeito das prescrições “... vieram apenas para serem cumpridas” refratando que não foi uma realidade somente da UFCG.

Em “[...] tudo o que a gente recebia em relação ao ensino remoto, era por exemplo em relação ao calendário, com 75, 70 dias letivos é um calendário muito pequeno, apertado, sobretudo, quando a gente tem esta divisão de aulas síncronas e assíncronas”, depreendemos das palavras de **Cecília** que as resoluções como organizativas do trabalho geraram diálogos tensos devido aos calendários curtos para abarcar a produção das aulas síncronas e assíncronas, quando o docente tem a preocupação com os conteúdos cognoscitivos, e a inserção das tecnologias que são diversas na experiência do perfil da professora em busca de interagir e obter qualidade de aprendizagem dos discentes.

Ao afirmar, “isso não foi discutido com os professores, a gente recebe uma orientação vinda de cima... e aí cumpra. Eu acho que esse não é um caminho ideal, eu acho que tudo precisa ser discutido somos afinal uma comunidade, né, precisa ser discutido com o professor, com o aluno ou com o representante do professor, representante do aluno”, lemos neste anúncio da docente, no contexto de sua compreensão dialogicamente situada, a ausência de interação junto à comunidade quanto ao coletivo de trabalho, que no projeto do dizer são enunciações que se entrecruzam pela anuência de **Cecília** ao fazer essa leitura dos outros “professores” – o coletivo de trabalho (outros).

A professora nesse momento desdobra sua leitura, desde o Excerto 14, “[...] todas estas prescrições vieram apenas para serem cumpridas. [...] essa é uma crítica que eu faço [...]”, o que acaba por ser uma valoração que determina sua ótica sobre as resoluções/prescrições, compreendendo que as tarefas docentes estão no campo das respostas às regulamentações. Essa posição do dizer de **Cecília** está vinculada ao que articula como linguagem do pedagógico, na sua singularidade. Parte da comunidade educativa aferiu que este amparo devia vir com os documentos oficializados pela UFCG. Inferimos tratar-se de uma dialogia que, longe de ser romantizada, se originou pela responsabilização aos professores quanto ao desenvolvimento de uma forma de ensino que solicitou condições de trabalho, apropriação de saberes e de formação relativos

às questões técnicas, bem como a concepção do lugar da tecnologia digital numa acepção pedagógica para o atendimento ao remoto.

As regulamentações nos processos de trabalho quanto à experiência do labor no ensino remoto como discursos reguladores se distanciam dos discursos proferidos pelos docentes, constituindo-se, por vezes, em enunciados teóricos isolados da prática, traduzidos em ausência de apoio didático-pedagógico, de nexos para os contextos da experiência, como prescrito pelos enunciadores.

A argumentação trazida pela professora **Cecília** no projeto de dizer, quando associamos os dados dos Excertos 14 e 15, se desloca para o dialógico conflitivo e afirmativo “... somos afinal uma comunidade”, portanto, uma evidência sem alibi. Ainda, articulando seu ponto de vista, a docente produz: “o outro ponto negativo foi o fato de nós termos que ... nos virarmos sozinhos de uma hora pra outra no ensino remoto emergencial, se vira”. O “eu” nesse lugar ocupa a cada evento o centro de uma arquitetônica na qual o “outro” entra imprescindivelmente em jogo nas interações. Ademais, a autora conclui a leitura sobre as prescrições com um movimento que convoca um excedente de visão: “[...] alguns professores mais jovens talvez não tivessem tido tantos problemas com estas tecnologias, mas professores mais velhos com certeza sim”. Nesses termos, como ato de percepção, a docente lê o outro (instituição) e os outros (coletivo de trabalho de professores mais jovens e professores mais velhos) como afetados em suas condutas de trabalho, correspondendo ao que enunciou enquanto “tantos problemas com estas tecnologias”.

No que versa sobre o coletivo de trabalho, a docente afirma: “fomos obrigados a trabalhar no ensino remoto, mas sem respaldo da instituição”. Eis uma singularidade do ponto de vista do “eu-com-os-outros”, cujo dado da pesquisa tratamos na categoria 7.3 pela anuência da dialogicidade presente nas categorias analíticas, embora estas tenham sua especificidade quanto ao momento do “eu” na arquitetônica. Dessa forma, ressaltamos que elas não são estanques quando lidamos com o tratamento dos dados em perspectiva dialógica.

Em nosso entendimento, torna-se permitido recuperar dos fundamentos teóricos quão essencial é a construção política e humana de um trabalho coletivo, como sendo aquele que é formado em torno de decisões e regras comuns que se derivam do próprio conjunto, na direção de que as perspectivas que mobilizam esse coletivo são sociais e não somente técnicas. Cremos, portanto, que “trabalhar não é somente produzir, é também viver junto” (Clot, 2011, p. 63) em atendimento as compreensões dialógicas apresentadas.

Também retomamos o ponto de vista de **Cecília** em relação ao coletivo de trabalho e às tecnologias, para quem “[...] alguns professores mais jovens talvez não tivessem tido tantos problemas com estas tecnologias, mas professores mais velhos com certeza sim”. Este dado recupera os efeitos do ensino remoto nas práticas do professor com o uso de tecnologias sob o modo imperativo de agir. Ademais, a dinâmica da docência de formadores de professores no ensino superior importa em um diálogo permanente como os modos de ser e de agir dos discentes, em razão dos quais deve ser fundamentada a atualização cultural do saber-fazer didático-pedagógico.

Diante do dado, consideramos que a dinâmica da formação docente implica na busca de diálogo com uma sólida formação inicial e continuada (a formação continuada é subsidiada na fundamentada - seção 03), a qual assimile e analise as diferentes concepções de mundo, substanciando demandas da sociedade contemporânea das práticas coletivas e da inserção/utilização das tecnologias digitais no processo educacional. Além disso, que forme e reforme enxergando, obrigatoriamente, que “o ensino remoto emergencial causou profundo incômodo, deu a ver nosso despreparo generalizado, incluindo os professores e professoras jovens. Estamos formando professores para lidarem com tecnologias?” (Ribeiro, 2021, p. 72).

Por esse viés, percebemos que o fenômeno das mudanças geracionais em relação ao uso das tecnologias digitais não define diretamente os enfrentamentos difíceis, criados, adaptados, vividos pelos docentes durante a pandemia no que afinamos a reflexão com a qual nos apresenta Ribeiro (2021)

Dito isto, vejamos a construção do tom emotivo-volitivo do docente **Ícaro** ao ler as prescrições.

EXCERTO 16: Enunciado do docente Ícaro

A instituição não tinha na época prática e nem estrutura para as condições necessárias ao ensino remoto. [...] também acho que não se discutiu o que o professor ainda não sabia, as condições para fazer. (Ícaro, 07/03/2022, grifos nossos).

Fonte: Instrumento de geração dados entrevista

O docente **Ícaro** expressa que “A instituição não tinha na época prática e nem estrutura para as condições necessárias ao ensino remoto”. A palavra dirigida ao outro (UFCG), sobre “não tinha na época”, é uma leitura historicamente e dialogicamente situada que aponta para as resoluções/prescrições no seu papel norteador e para as condições de trabalho de ensino no remoto, ao entendermos (conforme seção 03 - o trabalho de ensino como ato) que o trabalho docente pode ser entendido como todo ato de realização no movimento educacional que sofreu modificações na modalidade e meios de mediação, mas o contexto é o educativo. Consideramos que a expressão de **Ícaro** dá notabilidade ao cenário do social quanto ao outro-para-mim e para os-outros.

De acordo com os índices linguísticos ofertados pelo excerto, esta é a lógica imperativa de o docente ter que lidar com tecnologias digitais e multiletramentos outros, no sentido de que, ao se formular um percurso prescritivo para o ensino superior na realização do ensino remoto, há “uma pedagogia das possibilidades que pode ser feita de forma isolada” (Simon, 2013, p. 61). É justamente o que o docente legitima pela linguagem. Ou seja, no que um discurso toca o outro, **Ícaro** evoca que “não se discutiu o que o professor ainda não sabia, as condições para fazer”. Desse modo, o docente traz à cena uma “consequência” se tomarmos o discurso proferido por primeiro como “causa”, o qual notabiliza que a ideologia institucional assumiu o remoto sem as devidas condições no contexto de crise.

Percebemos que **Ícaro** procede de uma leitura apreciativa articulando-se numa mesma teia (outros), em que cultura e política, tecnologias contemporâneas, cultura e sociedade se constituem em relação, porque somente a partir dessas conexões se pode construir uma dimensão bastante complexa, a partir da qual ocorrem as mediações que devem se realizar sobre a influência de todos os participantes.

Viu-se que tarefas diferentes foram atribuídas aos docentes, mas no acontecimento havia “o que o professor ainda não sabia, as condições para fazer”, fato que resulta num forte assinalamento crítico do professor ao sistema quanto à natureza do diálogo no que diz respeito à necessária preparação do professor para o enfrentamento em face da natureza da exigência das tarefas de ensino no remoto.

Diante das leituras de **Ícaro**, retornamos a visão do Círculo de Bakhtin ao afirmar que a palavra anunciada é envolta numa situação contextual, o que confere ao docente uma projeção de quem espera resposta ativa do seu lugar de realização da atividade laboral. Eis um movimento dialógico do outro para mim que também exigiu resposta responsável de cada professor, do seu ato de engajamento, em que todo conhecer é um fazer.

Ademais, pensar em tecnologia como cultura se constitui tentar colocar em efeito um “processo organizado e regulado de produção de significados” (Simon, 2013, p.71), e os sujeitos do processo, pertencentes a uma comunidade acadêmica, concebem que, mesmo na crise gerada pela pandemia, as mediações estão imbricadas em concepções de trabalho, ensino, e aprendizagem, sendo de alta relevância dar tratamento de formação continuada ao “o que o professor ainda não sabia”, no contexto das “condições para fazer”. Nesse aspecto, as condições circunscritas pelas regulações não se constituíram na dimensão do tamanho das necessidades dos docentes pela contra palavra axiologicamente situada.

Feitas tais alegações, chamamos a leitura da docente **Clarabela** sobre os documentos prescritivos:

EXCERTO 17: Enunciado da docente Clarisbela

Pelos documentos da universidade **foram estabelecidas recomendações**. [...] **as diretrizes ajudaram quanto ao plano PAER, este instrumento prescritivo foi importante na atuação do ensino remoto**. (Clarisbela, 10/03/2022, grifos nossos).

Fonte: Instrumento de geração de dados entrevista

Como dado, a professora se reportou às resoluções dispondo uma apreciação do lugar das prescrições na efetivação de que estas servem enquanto um trabalho de reorganização do meio laboral do professor e do aluno (Amigues 2004), o que revela como a docente lidou com as prescrições quanto ao seu poder de agir, já que é através da linguagem que o sujeito, ao falar sobre sua atividade, termina por manifestar-se. É o que nos elucida Moraes (2014, p. 68), quando afirma que “por meio dos diálogos o homem pode se manifestar verdadeiramente não somente aos outros, mas também a si mesmo”, sendo este um pilar essencial para Bakhtin.

Clarabela elege como conteúdo de sua leitura que o PAER, como regulamentação, foi relevante ao seu percurso de organização ao declarar “[...] as diretrizes ajudaram quanto ao plano PAER, este instrumento prescritivo foi importante na atuação do ensino remoto”. O Plano Acadêmico de Ensino Remoto (PAER) foi um instrumento incorporado desde a primeira resolução, cuja recomendação direciona o docente a apresentar o detalhamento de seu trabalho quanto aos aspectos do planejamento no componente curricular e/ou curso, com atividades síncronas e assíncronas e com ferramentas digitais, conforme Art. 7º, página 05 da Resolução Nº 06/2020, bem como tratado no estudo na seção 06 de análise das resoluções.

A docente **Clarabela**, ao expor seu reconhecimento a esta regulamentação, diz sobre sua compreensão responsiva e, por conseguinte, revela a importância da instituição constituir instrumentos que sirvam à rotina de trabalho na nova situação de ensino.

Na entrevista, a docente expõe a necessidade de que, mesmo diante das temporalidades mais diversas, é importante a sistematização do trabalho do

ensinante. Portanto, ela expressou a sua experiência diante do seu desenvolvimento com o ensino remoto “[...] um ponto de vista sobre sua atividade, a fim de torná-la comunicável e de submetê-la à confrontação de saberes” (Schwartz, 2011, p. 162), que, por sua vez, aponta para sua relação com as prescrições como linguagem que lhe conferiu segurança quanto ao seu modo de organizar-se para o remoto.

Pensamos ser o PAER um outro modo de via de convergência pedagógica (re)construído no âmbito das necessidades do agir na emergência que, como instrumento da ordem do prescrito, foi regulamentado, sistematizado e acompanhado pelas unidades acadêmicas da UFCG. Na análise dos documentos, ele foi inserido na perspectiva categorial manutenção, quando vigorou como regulamentação nos interstícios das quatro resoluções tratadas na seção 06.

Em face do discutido, à maneira de uma consideração da categoria o outro-para-mim: o sujeito docente e a instituição, no que toca ao objetivo específico de verificar como os docentes compreenderam as prescrições que incidem sobre as suas rotinas de trabalho no ensino remoto, convocamos as seguintes leituras analíticas posicionadas pelas singularidades dos sujeitos:

Nos dados advindos dos docentes **Cecília** e **Ícaro**, lemos algumas passagens que são da categoria eu com os outros, todavia, é possível entender que a leitura construída primeiramente por **Cecília** avalia a fragilidade das prescrições ao ler o outro (UFCG) pela perspectiva do trabalho em coletivo. Na mesma direção, **Ícaro** lê que o poder emitido pela linguagem das prescrições não considerou o agir docente para lidarem com aquilo que não sabiam. Já **Henrique** e **Cecília** demarcaram a ausência de um documento que orientasse a prática pedagógica. Essas são compreensões que afirmam a formação tecnológica no campo do necessário conhecimento de formação para que as práticas multiletradas se instaurem no saber-fazer pedagógico no ensino superior, no que uma atitude ativa se faz pelas histórias do trabalho singular e coletivo. O posicionamento de ambos, implica o quanto as mediações estão superpostas no âmbito da sociedade e o uso das tecnologias também reflete o

funcionamento desse espaço. Por sua vez, na relação dos dados de **Ícaro** e **Cecília** percebe-se que esses apontam as fissuras e fragilidades das prescrições para o trabalho com o coletivo, com os outros, o que dialoga também com a categoria 7.3 que aqui tocamos pelo sentido constitutivo delas que – as categorias analíticas –, embora específicas, não são estanques.

Perscrutamos pela compreensão da docente **Ismênia**, quando aferiu as prescrições como textos amarrados, a oportunidade de se tratar do poder de trabalho na nova modalidade, dialogando com as limitações das prescrições e com o desafio de ser sujeito ativo numa sociedade historicamente movente quanto a lidar com o redesenho das prescrições na individualidade e nas interações que foram possíveis no e com o coletivo de trabalho, instando **Ismênia** sobre as limitações das prescrições junto a **Henrique** e **Cecília**. Quanto aos dados da docente **Helena** observamos que ela viu o modelo do ensino remoto como obstáculo às aprendizagens dos estudantes, ao rendimento significativo dos discentes, no que reflete claramente a afetação sentida no seu modo de ensinar. No mais, a docente afirma que as prescrições foram mandatórias e ela obedeceu. Por seu turno, o professor **Otelo**, inicialmente, declara não ter olhado para as prescrições e sua atuação era voltada a ser ético com os discentes. Observamos, portanto, que **Helena** e **Otelo** têm em comum uma leitura das prescrições de que elas somente interferem no modelo de trabalho de ensino que acreditam e já dominavam, expressam-se tendo em comum este olhar do impresso para o digital, impelindo-os a ter que fazer.

Ainda, instamos **Henrique** e **Clarabela** pela articulação ao destacarem que buscaram pelas resoluções organização dos períodos letivos, resguardando as valorações outras que realizaram em interação dialogal nas categorias (**Henrique**) e por constituir para si o PAER (**Clarabela**) como instrumento (prescrição exigida), sendo importante ao ato de planejar. Organizar-se foi uma necessidade para a comunidade e gerou dificuldades e/ou possibilidades diferentes para cada docente, dependendo das suas apropriações no que se refere às exigências de responder à atividade de ensino, que não se restringe a meras tarefas.

Os docentes **Cecília** e **Ícaro** apontaram fragilidades nas prescrições para o trabalho com o coletivo, com os outros, e a ausência de documento com diretrizes pedagógicas. Tanto **Cecília** como **Henrique** e também **Ismênia** ao considerarem que as prescrições são “amarradas”, destinam a elas o sentido de limitação enquanto tarefa, reforçam condicionamentos às relações sociais de trabalho.

Quanto a **Helena**, esta compreende as prescrições em relações de demandas “mandatórias” o que também reflete suas tensões reativas ao ensino remoto eminentemente com tecnologias e **Otelo** que, por sua vez, afirmou que não as leu, o que culmina numa resposta subliminar sobre reagir às regras já que estas tanto para **Helena** como **Otelo** impelem à condição de alteração no trabalho de ensino nessa migração obrigatória, diferentemente do modo no face a face.

A análise das compreensões dialógica e historicamente situadas na categoria sobre as prescrições (resoluções), na singularidade que compõe o coletivo de trabalho – possibilitou-nos analisar na seção que:

(A) as resoluções, como documentos monumentos, expressam sua historicidade, portanto, seus limites e possibilidades político-culturais. Desse modo, estamos diante de uma obviedade que precisa ser reafirmada ao tomarmos a universidade como tecnologia político-cultural em suas condições de ensino e práticas pedagógicas que precisam se dar no contexto da realidade da comunidade acadêmica.

(B) a compreensão singular de que cada sujeito se dirigiu à convocação ao remoto imbuído de diferentes tarefas e preocupações, já que regras promovem mobilizações de respostas a elas;

(C) as prescrições, em suas funções reguladoras do modelo de ensino no remoto emergencial, convocou respostas singulares. Contudo, o trabalho é reiteradamente coletivo. Nesse sentido, pelas compreensões expressas pelo grupo de professores do curso de Letras – as resoluções efetivaram regras comuns, porém, sem a inscrição da história coletiva pelas fragilidades apontadas na análise; e

(D) as resoluções como linguagem mantiveram relações dialógicas de um texto com outro texto, em relação à realidade do Ensino Remoto Emergencial enquanto durou a pandemia. Para tal, essa intertextualidade se deu em forma de manutenção e de inovação nas prescrições às rotinas de trabalho, no controle e nas liberdades expressas nos documentos, conforme seção analítica (6), o que, como realidade do lugar da atividade, o docente realizou suas reinterpretações nas práticas para o ensino remoto naquilo que subverte, adota, adapta, recria.

7.2 O eu-para-mim: o sujeito docente e o seu trabalho

Nessa categoria estão as análises dialogicamente e historicamente situadas pelos sujeitos docentes, seres eventivos e falantes, ao valorarem o seu trabalho no Ensino Remoto Emergencial no movimento da arquetônica eu-para-mim, o qual se dá no retorno para si mesmo ao produzir discursos, recuperando o ato da experiência vivida, haja vista que “o eu-para-mim é o centro a partir do qual é produzido o ato realizado e a auto atividade de afirmar e reconhecer valores no ser único”. (Bakhtin, (2017 [1920-24], p. 61).

Por esse ângulo, consideramos o enunciado do eu diretamente ligado ao horizonte espacial e ideal dos sujeitos que falam, no sentido de conferir valor aos seus dizeres, que são referências ideológicas. O sujeito como enunciador se afasta do seu lugar no presente e passa a impulsionar sua manifestação sobre o ato vivenciado, o que para Bakhtin (2017 [1920-24], p. 41-42) se trata de

Viver ativamente uma vivência, pensar um pensamento, quer dizer, não estar absolutamente indiferente até ele, senão sustentá-lo emocional e volitivamente. Um verdadeiro pensar, concebido como ato, é o pensamento emocional e volitivo, o pensamento entonado, e esta entonação penetra substancialmente em todos os momentos do conteúdo do pensamento.

Em atendimento à categoria, apresentamos 08 textos/enunciados proferidos pelos 07 docentes – na singularidade deste coletivo de trabalho que, como dados, nos permitiram acessar o ser expressivo e falante, princípio fundante da linguagem mediada pela palavra. Desse modo, reavendo o conceito

de dialogicidade e ato responsável e responsivo da orientação bakhtiniana e do Círculo.

Os excertos procedem dos registros das seções 02 Formação tecnológica antes da pandemia por COVID-19 (questões 2 e 3); Formação tecnológica durante a pandemia por COVID-19 (questão 4, 6 e 7); e da 4 Ensino Remoto Emergencial e o trabalho docente com tecnologias e multiletramentos digitais (questões 03, 05, 06, 07, 09 e 10) e as declarações na entrevista (roteiro norteador perguntas (A, C, D, E, ver p.106) Como se tratam de enunciações singulares, as questões trazem no diálogo intertextualidades quanto aos efeitos do Ensino Remoto Emergencial indiciarem uma prefiguração de (re)formação nas práticas nesse processo.

Passemos às enunciações dos sujeitos na relação arquitetônica do eu-para-mim, no tocante ao diálogo do docente consigo mesmo sobre o seu trabalho de ensino. Iniciamos com o docente **Henrique** ao enunciar sobre sua sobrecarga de trabalho e aprendizagens durante o ensino remoto.

EXCERTO 18: Enunciado do docente Henrique

Vou começar **falando do trabalho, porque eu acho que são coisas mais evidentes, pelo menos pra mim ...** eu noto que para alguns outros colegas não foi assim, **mas para mim veio a sobrecarga do trabalho. Porque eu pensava assim, ah eu tou em casa se vai aceitando aqui, ali,** mais uma disciplinas, mais uma orientação, **quando vê tá lotado de disciplinas e atividades [...]** e outra coisa eu senti e ouvi de amigos também o que se dizia antigamente no presencial muitas vezes era giz, lousa e saliva, eu dava o assunto, discutia, debatia, com o aluno **sem precisar fazer um planejamento efetivo, a gente sabe que não é sempre o adequado, mas muitas vezes se lançava mão disso devido a correria do dia a dia. [...]** eu fazia jogo, interagia muito no presencial, mas eu tinha uma prática mais analógica. **No ensino remoto, não dá pra fazer isso ... ficar conversando com as letrinhas ...** nem sei se vão estar ouvindo do outro lado, **ái gente ver que esta obrigatoriedade do ponto de vista da sobrecarga foi negativo, mas eu posso dizer que do ponto de vista formativo foi boa, a gente se vendo obrigado a pensar em todas as aulas e a pensar nos recursos das aulas. [...]** no começo eu não sabia fazer nada [...] estas coisas eu aprendi tudo agora [...] **google docs, google formulário, eu não sabia fazer para o aluno preencher, me mandar alguma coisa. Tudo eu fui fazendo e aprendendo e hoje eu organizo as lives do meu grupo de estudos pelo youtube, eu que boto tudo no ar e divulgo [...]** antes era tudo muito no papel, agora tenho a impressão quando **dessa volta minha ao presencial é é... até ver como vai estar a estrutura da universidade, aí eu vou incluir mais coisas da tecnologia nas aulas, vai ser o meu caso, tudo isso que aprendi que foram dois anos que valeram por dez.** (Henrique, 24.03.2022, grifos nossos)

Fonte: Instrumento de geração de dados entrevista

Henrique assume sua posição avaliativa quanto ao ensino remoto dando ênfase à sobrecarga de trabalho como efeito dessa modalidade emergencial ao posicionar-se “[...] falando do trabalho... pra mim veio a sobrecarga do trabalho”. Consideramos que a sobrecarga sentida e valorada pelo professor, de um modo geral, se deu pelo enfrentamento ao novo modelo, agregação obrigatória das tecnologias contemporâneas, exigindo aprendizado enquanto o processo ocorria. Isso recrutou replanejamento, convivência com as exigências prescritivas e certa abdicação de formas tradicionais já dominadas no presencial.

A adesão ao Ensino Remoto Emergencial foi mundial, como alternativa para minimizar os prejuízos causados pelo distanciamento social, sendo uma das recomendações da Organização Mundial da Saúde e, no Brasil, por órgãos nacionais que regem a educação. Não obstante, no cenário diverso do nosso país, as dificuldades sociais, educacionais e de inclusão digital se evidenciaram ainda mais no contexto pandêmico.

Sobre a questão da sobrecarga, o próprio docente enuncia “porque eu pensava assim, ah eu tou em casa se vai aceitando aqui, ali, [...] quando vê tá lotado de disciplinas e atividades”, o que foi um efeito do isolamento social, com enorme incidência nas relações ao conduzir transformações drásticas na vida pública e privada. Sem perceber o limite de desgaste do trabalho, foi -se invadindo as residências dos estudantes no realizar das atividades de ensino empreendidas da casa do próprio docente (*home office*). Lamentavelmente, as pessoas que tinham que trabalhar presencialmente durante a pandemia ficavam expostas à COVID-19 e, como sabemos, muitas delas não sobreviveram. Tratamos sobre essa reflexão na introdução da tese e no desdobramento da seção 04, quando das devidas referências ao Ensino Remoto Emergencial em virtude da pandemia.

A oferta remota das atividades laborais exigiu repensar o exercício do dizer conforme reflexão de **Henrique** “a gente sabe que não é sempre o adequado, mas muitas vezes se lançava mão disso devido a correria do dia a dia. [...] eu fazia jogo, interagia muito no presencial, mas eu tinha uma prática

mais analógica” O tom dessa expressividade coloca em destaque escolhas presentes da primazia do ensino tradicional, ainda presentes nas práticas do ensino superior, de forma a demonstrar que o remoto na emergência requisitou outras conotações, por mínimas apropriações de multiletramentos frente a multiplicidade de canais de ofertas que mesmo em situação de urgência exigiu saberes da experiência, adoções técnicas e novas aprendizagens, que se somam como novos letramentos para quem mantinha uma prática mais analógica em face do contexto pedagógico universitário.

Na sociedade atual, já vivemos outros modos de produção e comunicação os quais convocam os professores do ensino superior ao aprendizado/formação continuada de novos letramentos, reavendo a fundamentação teórica 4.1 Tecnologias Digitais e a Pedagogia dos Multiletramentos. Distantes de legitimar discursos de substituição de docentes por tecnologias contemporâneas, bem como cientes do quanto a universidade no campo dos recursos materiais, sociais e simbólicos “produzem e regulam ideias e concepções sobre quais ações são possíveis e legítimas” (Simon, 2013, p. 67), afirmamos que, longe de reduzir o papel das tecnologias a método instrumental, as tecnologias necessitam ser entendidas em sua pluralidade, o que envolve diversificadas formas de saber e de poder.

Vemos na construção discursiva de **Henrique** o expressar: “eu fazia jogo, interagia muito no presencial”. Porém, o docente avalia refletindo sobre a ausência do digital, “mas eu tinha uma prática mais analógica”, “antes era tudo muito no papel” e refrata “no ensino remoto não dá pra fazer isso...ficar conversando com as letrinhas”. Compreendemos que há um tom de resposta ativa que lhe sugere efetivar condições/interações para lidar com o aprendizado de algumas interfaces comunicativas e de produção para com os estudantes, até porque antes da tecnologia ser técnica ela é social, tal como assumimos no aporte teórico. Nesse interim, com a valorização da interação que já era presente no trabalho do docente, ele buscou canais de aprendizagem com as tecnologias e as práticas multiletradas.

Também percebemos que para o docente avaliando esse engajamento lhe apresentou dimensões dialógicas que se articularam, embora sob condições

conflitivas. Ao expressar “aí a gente ver que esta obrigatoriedade do ponto de vista da sobrecarga foi negativo, mas eu posso dizer que do ponto de vista formativo foi boa, a gente se vendo obrigado a pensar em todas as aulas e a pensar nos recursos das aulas”, no que rediz de suas posições, o docente afirma responsável e responsivamente [...] no começo eu não sabia fazer nada [...] estas coisas eu aprendi tudo agora [...] google docs, google formulário, eu não sabia fazer para o aluno preencher [...] ... estas coisas eu aprendi tudo agora”, refletindo a busca por construções dos multiletramentos para o redesenho de suas práticas.

Os docentes atuam a partir de suas necessidades e motivos. E isso se converte em razões que conduzem, na vida e profissão, em movimento - “tudo eu fui fazendo e aprendendo e hoje eu organizo as lives do meu grupo de estudos pelo youtube, eu que boto tudo no ar e divulgo” - que reside na escolha de quais objetivos vão definindo para si mesmos. Isso não foi diferente por estarem com seus estudantes em uma plataforma de videoconferência em aulas síncronas e em sala virtual com atividades assíncronas. Todos esses espaços se constituíram em sala de aula, envolvendo pessoas condições de interação ao ensino e aprendizagem, mesmo nas controvérsias presentes no trajeto.

Henrique assume, em sua singularidade, “nessa volta até ver como está a estrutura da universidade, eu vou incluir tecnologias no presencial, tudo isso que aprendi que foram dois anos que valeram por dez”, expressão que materializa suas memórias dialógicas ao dizer “tudo isso que aprendi”, permitindo ao docente inscrever-se como um ser que pensa dialógico-discursivamente. Reavendo Bakhtin (2017 [1920-24]), entendemos que os discursos provenientes das compreensões dialógicas emitidas pelo professor são de uma leitura cujo excedente de visão é a palavra — território comum entre falantes e interlocutores — que expressa os argumentos e os motivos desses sujeitos num *continuum* de compreensões em que “nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (Tezza, 2001, p. 288).

Nesse sentido, em momento algum os discursos produzidos pelos docentes vão estar dissociados das suas próprias condições de trabalho, o que

é a manifestação de uma verdade que, *a priori*, é fornecida sobre o real da atividade.

Consideramos que há uma confirmação que o docente reputa a si na arquitetônica do ser pela posição o eu-para-mim na presença de aprendizado, no que se refere a constituir domínio de recursos digitais como plataformas e destaca o *youtube* que o reconduziu a práticas com novos letramentos. Vemos, então, o reconhecimento de que essa significação se deu em confluência com o ensino remoto, movido pelos diálogos tensos enquanto “obrigatoriedade”, como destacou.

O docente ainda enuncia o seu desejo na pós-pandemia, conforme a estrutura da universidade, de inserir no ensino presencial suas experiências significativas com o lugar que passou a conceber as tecnologias em suas práticas pedagógicas. *Reconhecemos em Henrique engajamento quanto à adoção e apropriação que suplanta a mera adaptação e incorre em indícios de (re)formação durante o remoto como recriação na forma de perceber e de incorporar as tecnologias digitais no saber-fazer (grifos nossos).*

Vejamos, a seguir, os enunciados ofertados pela docente **Cecília** na interpretação que faz sobre o seu trabalho de ensino no remoto.

EXCERTO 19: Enunciado da docente Cecília

Trocamos o pneu com carro andando, fomos pegos de surpresa, ficamos um tempo em casa. Eu nunca havia dado aula nesse formato. De uma hora pra outra tive que repensar minha prática de sala de aula. No meu caso... pensando nas condições de outros... sou privilegiada por ter um escritório, tenho tranquilidade familiar, equipamentos, mas mesmo tendo esta estrutura, precisei comprar equipamentos para melhorar o som, o áudio, o vídeo [...] Todos os equipamentos utilizados eram meus. Eu já tinha acesso às plataformas, portanto não foi algo novo para mim. [...] fiz um curso sobre Metodologias Ativas no ensino remoto para tentar melhorar as aulas, mas foi iniciativa própria. [...] não houve nenhuma contrapartida da universidade em relação à estrutura de trabalho, nem cursos para nosso aperfeiçoamento para o ensino remoto; exceto um curso para aprender a usar a plataforma disponibilizada pela universidade, PVAE - Plataforma Virtual de Apoio ao Ensino (Moodle). Dessa forma, o uso de plataformas digitais foi intensificado de modo que os alunos tivessem outras ferramentas que auxiliassem na aprendizagem do conteúdo. Eu já utilizava os vídeos disponíveis no YouTube, mas passei a usar mais essa ferramenta; os textos, as atividades e todo o cronograma da disciplina estavam disponíveis na Plataforma Virtual de Apoio ao Ensino (PVAE), da UFCG; e, nas aulas síncronas, eu usava slides. O WhatsApp serviu para ter acesso mais rápido entre alunos e professor para

dúvidas, informações e troca de materiais. Acredito que **a aprendizagem adquirida, no ensino remoto, foi importante e se tornou mais uma ferramenta pedagógica para nós.** E vai ser levada de alguma forma para o ensino presencial. (Cecilia, 23.03.2022, grifos nosso)

Fonte: Instrumento de geração de dados entrevista

“Trocamos o pneu com carro andando, fomos pegos de surpresa”. Essa posição da professora é reflexo de um sujeito frente a um novo pressuposto de ensino. O que não deixou de ser a reação ou sentimento da maioria dos trabalhadores da educação: susto, espera, tomada de consciência de quão grave seria a situação pandêmica em suas consequências e necessidades de respostas ativas.

A questão ainda é que, tecnicamente, atinávamos que isso era possível por estarmos imersos na cultura digital, a novidade se destaca em fazê-lo a todo momento em videoconferências para aula e reuniões, salas virtuais para envios de materiais, mediações comunicativas com o *WhatsApp*. Nunca estivemos por tanto tempo ensinando e aprendendo com a presença de tecnologias móveis, plataformas e recursos digitais que, na verdade, colocaram todos sob a obrigatoriedade de aprender a como lidar com o ensino remoto e práticas multiletradas enquanto tudo acontecia, mesmo para quem já tinha familiaridade e domínios com plataformas, como se pronunciou a docente **Cecília**.

“Ficamos um tempo em casa”, afere a professora. Esse período para a instituição (como já tratamos na seção 06) deixou um hiato de tempo até a chegada à comunidade universitária da primeira RESOLUÇÃO Nº 06/2020 - CSE/UFCG, regulamentando o ensino remoto. Questão que pode encontrar amparo nas legislações que foram regendo o cenário nacional, de forma temporária, e novas iam sendo revogadas referendando os períodos. Talvez, isso justifique o que a professora categorizou como “tempo em casa”. Tudo foi de súbito, para todos, e no contexto da consciência, os pensamentos e compreensões foram se dando pouco a pouco, apoiando-se em questões expressas da linguagem em torno da pandemia por COVID-19 e pelo sistema ideológico engendrado pelos signos políticos e sociais.

Cecília evoca “eu nunca havia dado aula nesse formato” com a assinatura do eu-para-mim como efeito indagador à continuidade das conexões em relação aos conteúdos científicos como objeto a ser pesquisado-ensinado e socializado com os estudantes em outros contextos. No caso, as plataformas digitais que “eu já tinha acesso às plataformas, portanto não foi algo novo para mim”. Dado que insere a docente em posição de interação com suas experiências no ensino presencial e no desejo de aprender sobre como ensinar de forma eficaz no formato remoto.

A docente pondera sentir-se privilegiada em relação a outras realidades quanto às condições de trabalho e estudo em casa por “ter um escritório, tranquilidade familiar e equipamentos”. Ainda assim acentua que precisou “comprar equipamentos para melhorar o som, o áudio, o vídeo”, ou seja, para imprimir maior qualidade às atividades em aulas síncronas. A perspectiva de **Cecília**, com tal descrição favorável, foi denotar valor de preocupação quanto a outros contextos não favoráveis (referência do eu na compreensão com os outros, dialogando com a categoria 7.3), cuja perspectiva material tecnológica podia ser outra, evidenciando essa interação. É válido atentar para o fato de que a docente já utilizava plataformas no ensino presencial, explorando o *Youtube* e o *WhatsApp* em seu cotidiano.

Nesse momento, consideramos oportuno relatar que do coletivo de 07 docentes, quando perguntados sobre se “precisaram adquirir equipamentos para ministrar aulas remotas nas suas residências” 05 responderam que sim – **Henrique, Cecília, Ismênia, Helena e Ícaro**. No que diz respeito ao aumento de custos relacionados à prática profissional, como conta de luz, contratação dos serviços de *internet* e manutenção de máquinas, 06 docentes consideram esses gastos e somente **Otelo** assentiu não ter percebido nenhum aumento de custos devido ao remoto em casa.

Ainda decorrente da análise de **Cecília** sobre suas condições para trabalhar em casa, cujo objetivo da docente foi chamar a atenção da ausência dessa equidade quanto às condições, retomamos que muitos estudantes no ensino superior foram alijados social e digitalmente durante a pandemia por COVID-19, das condições de estudar, sendo latentes as dificuldades quanto a

realizar esta atividade de casa por não disporem de espaço específico, número de familiares em isolamento social, questões relacionadas aos filhos pequenos, tarefas domésticas, as atribuições empregatícias em *home office*, a má ou não existência da banda larga na residência, a velocidade de navegação pelo pacote de dados móveis para acesso pelo celular para lidarem com a carga de estudos em plataformas e salas virtuais⁴¹, além das demandas de saúde física e emocional decorrentes de todo o quadro de mudanças e cobranças devido à pandemia, o que na categoria 7.3, quando tratamos da interação, esta questão foi preocupação latente dos 07 professores de linguagem. Destacamos que a UFCG tenha manifestado/regulamentado a partir de sua primeira RESOLUÇÃO Nº 06/2020 que:

§ 2º No caso de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a execução do RAE depende da oferta de condições que viabilizem o acesso às tecnologias de comunicação e informação, que serão disponibilizadas pela UFCG ou pelo Ministério da Educação, quando possível. (p. 03)

Nessa seara, **Cecilia** enuncia “[...] fiz um curso sobre Metodologias Ativas no ensino remoto para tentar melhorar as aulas, mas foi iniciativa própria”, o que assentimos como envolvimento com a formação, dirigida pela motivação pessoal, mas que, de sobremaneira, não dispensa a institucional e os compromissos das políticas públicas. Na situação de busca por aprendizado, o sujeito ativo responde, e isso nos permite agregar sobre metodologias ativas, corroborando à incursão com Moran (2018, p. 41) de que metodologias ativas “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, [...] em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. Desse

⁴¹ Consoante o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC (2019), o telefone celular já está presente em 93% dos domicílios brasileiros. Computadores, por outro lado, estão em 42%. A pesquisa TIC Domicílios apontou que enquanto 92% da classe média está conectada, apenas 48% da população de baixa renda, Classes D e E, têm algum tipo de acesso à *internet*, quase sempre via celular (TIC DOMICÍLIOS, 2019). Disponível em: <https://cetic.br/en/noticia/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/>. Acesso em 13/04/2020.

modo, no permanente aprendizado, a docente viu a oportunidade de aprofundar seu repertório intelectual ou até de começar algo novo.

Referindo-se à instituição, **Cecília** manifesta haver participado de um curso para “aprender a usar a plataforma disponibilizada pela universidade, PVAE”, e que foi por esse canal que organizou sua programação assíncrona para suas turmas. Porém, avalia que o objetivo do curso foi apenas de domínio técnico para inserção da programação, conteúdos, fóruns e, mesmo tendo participado desse curso, considerou que “[...] não houve nenhuma contrapartida da universidade em relação à estrutura de trabalho, nem cursos para nosso aperfeiçoamento para o ensino remoto”. Essa apreciação quanto a buscar recursos por conta própria, como ponto de vista, foi replicada pelo coletivo de docentes na categoria 7.1 “o eu-e-o-outro” quanto ao valor da legislação da instituição ser muito mais burocrática que pedagógica, não contribuindo para o saber-fazer pedagógico na circunstância remota.

Nesse momento, lemos como oportuno triangular alguns dados como efeito de diálogo entre as categorias no que diz respeito a UFCG (7.1 compreensões das prescrições): essa ofertou um curso para o uso da plataforma *Moodle* / PVAE – Plataforma Virtual de Apoio ao Ensino - indicada nas resoluções para ensino remoto. **Cecília** fez o curso, considerou técnico, mas viável ao seu trabalho para organizar as aulas assíncronas durante o remoto.

Henrique, por sua vez, havia feito o curso do *Moodle* antes da pandemia, mas optou pelo uso do *Meet* (liberdade oferecida aos professores quanto a fazer a escolha pela plataforma e/ou outras). **Ismênia** conhecia um pouco do *Moodle*, mas o considerou engessado e, como **Ícaro**, já usavam a sala *Google Classroom*, no que deram continuidade agregando o *Meet*, já que o pacote *Gsuíte* foi recomendação nas prescrições UFCG.

É conveniente destacarmos que Ismênia, em específico, afirmou seu engajamento ao digital “aprendendo sozinha e sempre em interação com os discentes”, quando da dialogicidade das categorias; nesse sentido, tinha diversas incursões com ações desenvolvidas no *Google Classroom*, o qual usava para o compartilhamento de referências com a turma e para gerenciar a entrega de provas e trabalhos, como também já utilizava o *Facebook* com

finalidade pedagógica, no que pontua: “usei em várias turmas, antes de passar para o classroom, como espaço para compartilhamento de material didático - textos, filmes, fotos etc - e como espaço para interação fora da sala de aula”.

A docente **Helena** já utilizava os recursos para a comunicação com os estudantes via *WhatsApp* e *e-mail*, enviando textos para leitura e posterior discussão, como também sites relacionados a assuntos do componente curricular para ampliação dos conhecimentos no trabalho de ensino presencial.

Clarabela e **Otelo** não tinham experiência com plataformas ou recursos digitais. Desse modo, para eles, bem como para Helena, a aprendizagem e o uso pedagógico do pacote *Gsuíte*, como primeira experiência, ocorreu no ensino remoto — interações que veremos na categoria vindoura em que os docentes afirmaram necessitar dessa apropriação técnica e pedagógica das possibilidades de ensino por esses suportes em videoconferência e sala virtual, exercício de trabalho de ensino nas atividades síncronas e assíncronas, repetitivamente, conforme a carga horária destinada nas prescrições às rotinas de trabalho.

Voltando a docente **Cecília**, nos posicionamentos evocados há a manifestação da dimensão do ato “responsável/responsivo” como conteúdo presente em suas enunciações, tratando da realocação da sua aprendizagem quanto às tecnologias e multiletramentos como práticas envolvendo o digital, ao dizer: “[...] a aprendizagem adquirida, no ensino remoto, foi importante e se tornou mais uma ferramenta pedagógica para nós”. Como marca dialógica ao valor do ato em suas interações acentua “e vai ser levada de alguma forma para o ensino presencial”, o que, como dado de uma experiência singular, é perceptível seu comprometimento com novas apropriações durante sua atividade de trabalho no percurso do ensino no remoto, como afirmativa extensiva quanto ao retorno ao presencial.

Do nosso ponto de vista, **Cecília** realizou/buscou no período do ensino remoto por incursões a sua formação em *continuum*, com o objetivo de encontrar a melhor forma e meios para agir na modalidade que logo afirmou ser desconhecida para ela e, completamos, para todos nós. A docente no contexto das práticas didático-pedagógicas e interação com as tecnologias agregou

multiletramentos com o digital, tendo em vista as interações síncronas e assíncronas. Recuperamos da seção 02, quanto à natureza dialógico-discursiva, que a vida como ato estimula o pensamento interativo do ser humano na sua relação consigo mesmo, na direção da interpretação sobre si, o que na arquetônica do eu-para-mim confere a esse sujeito o não-álibi ao engajar-se com suas tomadas de decisões.

Consideramos que, como retorno quanto à prefiguração de (re)formação, o trabalho de ensino de **Cecília** *pelos dados/compreensões* apresentou-se com *indícios de recriação pela leitura que fez da realidade e dos modos que gerou entre o trabalho prescrito e a atividade, quando da busca de organização e domínio das mediações tecnológicas. Em tempo de movimento exigente, vimos ciclo de adaptação, apropriação e, posteriormente, recriação, reconfigurando práticas* perante a necessidade singular, sem esquecer que mesmo realizado por um sujeito, o trabalho acontece no coletivo pelo poder de agir, cujo dispositivo propulsor é o aprender do educando (grifos nossos).

Diante desse panorama, convocamos o próximo excerto quanto à compreensão da docente **Helena** no que toca as suas análises sobre sua atividade de trabalho no remoto.

EXCERTO 20: Enunciado da docente Helena

Foi um tanto quanto difícil, eu confesso pra você está sendo difícil para mim. Porque pelo fato de eu não ter muito domínio das tecnologias eu me sinto muito angustiada, sem saber como fazer para que os alunos aprendam mais. [...], mas uma adaptação que fiz foi eliminar os textos longos e só trabalhar com textos curtos em PDF. Isso de certa forma me constrange muito porque eu sei que eu estou contribuindo para que eles leiam menos... [...] Não dou aula por exemplo, repetindo em termos de metodologia, eu procuro ao máximo não repetir a metodologia do ensino presencial não ficar horas e horas expondo um texto, um livro que foi lido ou não lido, só com a exposição, em fim eu procuro evitar, mas eu sei que eu faço aula expositiva. Quanto ao ensino remoto e a reformação para os professores sobretudo, os mais jovens, para as gerações mais antigas eu acho difícil, digo pelo que sei de outros professores⁴². (Helena, 22.02.2022, grifos nossos).

Fonte: Instrumento de geração de dados entrevista

⁴² Análise na categoria o eu-com-os-outros – situação de interação.

O posicionamento da docente Helena, como sujeito em face de uma nova experiência, enuncia-se num misto de incertezas materializadas no discurso: “Foi um tanto quanto difícil, eu confesso pra você está sendo difícil para mim. [...] pelo fato de eu não ter muito domínio das tecnologias eu me sinto muito angustiada, sem saber como fazer para que os alunos aprendam mais”. Nessa relação externada, ao pensarmos na arquitetônica no tocante ao agir, estamos perante uma avaliação responsável realizada por um sujeito que age com base na sua formação no presencial e que se sentiu afetada pela migração para o remoto por se dá em uma esfera de saber que, imperativamente, é realizada com as tecnologias. Por conseguinte, desvela uma situação que **Helena** admite “não ter muito domínio”.

Servimo-nos dessa contextualização singular/social emitida pela docente, cujos sentimentos e identificação não são únicos, para retomarmos a seção 03 quando analisamos a formação de quem forma, compreendendo que enquanto ser ativo eventivo estamos sempre nos apropriando de algo. Na reflexão de Zabalza (2014), é preciso compreender a formação como um processo de intervenção pedagógica do “eu”, como uma preocupação por si e pelo próprio crescimento pessoal.

Como resposta em olhar para o seu trabalho, **Helena** pronuncia como entonação menos valorativa em relação ao objeto, atribuindo que como tomada de decisão sobre o que fez pareceu despojar a qualidade de sua atividade: “mas uma adaptação que fiz foi eliminar os textos longos e só trabalhar com textos curtos em PDF”; e continua: “isso de certa forma me constrange muito porque eu sei que eu estou contribuindo para que eles leiam menos”. Nessa acepção, emerge uma perspectiva quanto ao trabalho remoto e a adaptação necessária a ele sem vislumbrar o valor ao real da atividade que reinterpreta, ao dizer um aspecto cuja diferença quanto ao saber-fazer de como abordava seu trabalho com textos no presencial a subscreve como um sujeito que se viu “constrangida” e “eu sei que eu estou contribuindo para que eles leiam menos”.

Inferimos que a relação sobre os desdobramentos do dizer está condicionada a afirmação “não tenho muito domínio das tecnologias”, porque há

presença de domínio no projeto de sua singularidade como ser responsivo ao responder de algum modo na determinada realidade, e marca seus atos de compreensão aproximando-se de um ciclo difícil mas refletido: “eu procuro ao máximo não repetir a metodologia do ensino presencial, não ficar horas e horas expondo um texto, um livro que foi lido ou não lido, só com a exposição, em fim eu procuro evitar, mas eu sei que eu faço aula expositiva”.

Com isso, ao olharmos para o diálogo proferido por **Helena** sobre as práticas de ensino, vemos que a docente *procurou adotá-las e adaptar-se à prevalência das suas construções de ensino no presencial*, sob as marcas de práticas desenvolvidas em outro tempo-espço que carregam outras tecnologias por professores de linguagem como o papel, a aula expositiva, a participação observada em sala de aula presentes na experiência que desenvolvem. (grifos nossos).

Contudo, por esta crise sanitária que afetou a todos e em todas as atividades humanas, foi preciso integração com mídias e tecnologias sob pena de nada ou pouco ser feito, se é que podemos dizer assim, pois reconhecemos que em toda parte um conjunto determinado de ideias, práticas transferidas, aprendizagens docentes além de palavras foram distribuídas.

Nesse aspecto, as tecnologias atuais significaram para a universidade um desafio cultural que deixou aparente as brechas digitais entre a cultura ensinada e a que por onde uma grande parte dos discentes aprendem. A afirmação está em vermos desvelado o quanto os docentes do ensino superior, que formam professores, ainda não foram suficientemente preparados e amparados pelas estruturas e políticas de formação tecnológica que descentralizam as formas transmissivas e a circulação dos saberes, o que implica compreender “[...] que há na tecnologia “o potencial instrutor e inclusive formador” que o meio digital proporciona, “ao permitir a comunicação intercultural e possibilitar que os indivíduos e grupos sociais não fiquem centrados nos seus próprios e limitados contextos”. (Gómez, 2015, p. 06).

Ao longo dessa inter-relação entre os discursos posicionados por **Helena** que estão associadas dialogicamente e historicamente as valorações situadas

por ela, percebemos a revelação do quanto os efeitos do formato remoto a atingiram de modo singular, no que responde que “quanto ao ensino remoto e a reformação para os professores sobretudo, os mais jovens, para as gerações mais antigas eu acho difícil, digo pelo que sei de outros professores”. Nesse dado em específico de **Helena**, sobre a referir-se que professores mais jovens podem ter se (re)formado durante o ensino remoto e os mais velhos não, reavemos a nossa posição de que não pensamos a presença das tecnologias, mídias digitais e as possibilidades *online* da cibercultura numa sociedade sob o atributo dos mais jovens ou mais velhos, logo, no que versa sobre o fenômeno intergeracional que mais velhos têm sempre mais dificuldades ou não se apropriam das tecnologias, por serem mais resistentes, ou por questões de anos de carreira, até porque já se passaram mais de 20 anos dos computadores de mesa, do *boom* da *internet*. Inegavelmente, as gerações da *Web* se desenvolvem.

Há o que se pensar sobre formação do docente do ensino superior como está se desenvolvendo numa anunciada realidade político-cultural cada vez mais ubíqua, no entanto, ainda precária, no que concordamos com Ribeiro (2021, p. 65) quando defende que “o discurso hegemônico, o discurso mais legitimado, era e é pró-tecnologia, como se ela resolvesse a educação, e as pessoas jovens já nascessem sabendo”. E ainda corrobora enfatizando que

Provavelmente tudo isso movimentou nossa imaginação pública, esse imaginário anônimo, coletivo. A imprensa e a academia têm muito a ver com a situação e suas consequências, pois elas alimentam a imaginação pública, o discurso hegemônico, o pensamento comum sobre o digital. Agora precisamos recuar um pouco e pensar em como resolver nossas questões, como incluir tecnologias digitais na educação, para além de pôr um datashow nas salas de aula. As tecnologias estão mais junto das pessoas do que em laboratórios, conforme aprendemos.

A partir de **Helena**, ao pensarmos sobre o coletivo de trabalho que inclui docentes mais jovens em convívio com os de mais idade, referendamos o quão relevante é o papel social da universidade nesse sentido de fortalecer a

aprendizagem tecnológica dos docentes na comunidade acadêmica que desde o remoto à pós-pandemia há muito o que se fazer e isso não inclui recuar frente aos desafios que geraram aprendizados diversos em meio as desigualdades de toda ordem. No que se volta à docente **Helena**, esta se apresenta num lugar de intensa preocupação com as alterações que teve que *adotar*, adaptar-se, questionando-se se houve aprendizagem por parte dos discentes, bem como a afirmação das aulas expositivas em transferência às telas, *aspecto também apontado por Ícaro e Otelo* (grifos nossos). A docente manifestou alto nível de preocupação quanto às formas como respondeu ao trabalho no remoto com a manutenção de aulas expositivas, mesmo tentando realizar de outra forma, o que revela indícios de adoção e de relativa adaptação quanto ao ensino remoto, ressoando como relutância às condições do ensino remoto.

Em prosseguimento, chamamos a docente **Ismênia** sobre as compreensões acerca do seu trabalho.

EXCERTO 21: Enunciado da docente Ismênia

O uso do digital não foi um grande problema porque eu já tinha experiência como usuária. O mais difícil foi usar todas as ferramentas para garantir qualidade ao ensino e, também, possibilitar mais meios de aprendizagem para os alunos. As exigências emocionais foram bem complicadas. (Ismênia, 11.03.2022, grifos nossos)

Fonte: Instrumento de geração de dados entrevista

A fala da docente **Ismênia**, ao enunciar “o uso do digital não foi um grande problema porque eu já tinha experiência como usuária”, é uma consideração segura de sua posição diante dos atributos de como dialoga singularmente com as tecnologias frente ao contexto de enfrentamento do remoto e podemos inferir ao potencial dos multiletramentos que a docente se dispôs a continuar constituindo no novo formato de ensino. É inegável que as tecnologias modificam a forma como o trabalho do professor é realizado com a inserção de outras possibilidades. Em especial, pelas vias digitais, há transformações significativas no modo como o professor organiza a sua produção de material, conduz a aula e acaba por modificar a relação de interação professor e discente.

Ao se referir “o mais difícil foi usar todas as ferramentas para garantir qualidade ao ensino”, percebemos que a docente já é adaptada às possibilidades da cibercultura e se utiliza de sua apropriação para a constituição do ato: “[...] essa responsabilidade que permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade [...]” (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 79-80).

Nesse sentido, estamos diante de uma “usuária” que apresenta uma postura didático-pedagógica que aponta para indícios de recriação, sustentada por um progresso, por sua inserção pedagógica com as tecnologias no ensino presencial, dialogando com as necessidades que emergiram do ensino remoto ao focalizar que sua preocupação estava em “possibilitar mais meios de aprendizagem para os alunos”, à medida em que alunos convivem com tecnologias, mas não usam para estudar. Consideramos importante a valoração que a professora, consciente de sua relação, atenta diante do que a tecnologia contemporânea pode ofertar como mediação dentro de sua experiência agora no remoto, bem como no que diz respeito à contrapartida para o estudante.

Isso gera o ponto de vista que a docente explora ao dizer “as exigências emocionais foram bem complicadas”. Aqui está a expressão do ato responsável da função docente, entendendo que na travessia de crise os aspectos socioemocionais dos estudantes foram crescentes e implicativos na relação dos sujeitos docentes e discentes.

Além das problemáticas supramencionadas na seção, os docentes tiveram que lidar com as demandas das condições psíquicas dos estudantes, não sendo uma particularidade do ensino remoto, mas ganhou outras dimensões e potencializou aflições, inclusive por medo da pandemia, questões econômicas da família em quarentena, além das brechas digitais que, por vezes, impedia o comparecimento ou a boa participação nas aulas síncronas e/ ou assíncronas. Isso porque, seja em que modalidade se expresse, o compromisso do professor que forma na sociedade contemporânea passou-se a remontar um sentido cada vez mais amplo pelas demandas de sua vinculação não ser, somente, respondidas pela atividade de ministrar aulas.

No que corresponde ao agir de **Ismênia**, compreendemos ser uma docente que assume criticamente suas práticas multiletradas advindas da construção didático-pedagógica já no contexto presencial, o que favoreceu a continuidade dessas práticas com tecnologias digitais em prol da relação ensino e realidade dos discentes no remoto. Desse modo, acentua-se a capacidade de continuidade de seu ciclo de apropriação no que defendemos como condições (re)formação do ponto de vista dos indícios de recriação que, por mais experiência que se tenha com as práticas multiletradas e o digital, agir nas novas possibilidades de interação no ensino remoto revela diferentes situações aos professores.

Nesse contexto, questões emocionais, de aprendizagem, condições de vida social e tecnológica foram manifestações que mobilizaram atitudes de gerenciamento dos dados/desafios ao se objetivar a aprendizagem dos discentes no processo. Pensamos residir aí a recriação, ao **Ismênia** afirmar que “o mais difícil foi usar todas as ferramentas para garantir qualidade de ensino”. Nesse sentido, realiza uma avaliação do potencial pedagógico dos recursos, amplia seu *poder de agir com o digital além de pensá-lo não somente na função de suporte e sim mediação das tecnologias à prática didático-pedagógica, um processo de recriação que se dá por esta integração significada pela docente* (grifos nossos).

Convocamos o excerto do docente **Ícaro** sobre a relação com seu trabalho de ensino no remoto.

EXCERTO 22: Enunciado do docente **Ícaro**

Muito desafiador, sempre. Ainda há muito a aprender. Eu fui buscando saídas à medida que a demanda chegava. Por exemplo: **fazer PDF de um texto que era um capítulo de um livro, transformar em um link e compartilhar. Embora possa parecer fácil, demanda um percurso de leitura de nossa parte e de produção exclusivamente digital. Isso impõe um certo enfrentamento.** (Ícaro, 2022, grifos nossos)

Fonte: Instrumento de geração de dados questionário

O docente **Ícaro**, ao expressar “Muito desafiador, sempre. Ainda há muito a aprender”, apercebeu-se dos modos e saberes que precisavam ser dominados para exercer o seu trabalho de ensino no formato remoto com a presença dos

recursos digitais e informacionais. Comunicando, ainda, que o professor demonstra característica de estar sempre aprendendo. Em qualquer evento e em qualquer tempo histórico, a modulação dos contextos na e pela linguagem está sempre em processamento de disputas para estabelecer sentidos e interpretações, na manutenção ou na subversão de posições valorativas e relações de poder (Volóchinov, 2018 [1929]).

O posicionamento do docente manifesta o poder de ser afetado por ser sujeito capaz de avaliar seu outro. No que pensamos o desenvolvimento do sujeito para novas e urgentes tarefas não somente progresso, mas uma transformação que como ser singular está a cada tempo repleto de possibilidades solidificadas ou em campo de formação. Na pandemia, com a urgência do remoto, fez-se necessário que o docente do ensino superior implementasse, de maneira crítica e significativa, as tecnologias digitais em seu trabalho de ensino, contribuindo “[...] para a construção do conhecimento do aluno em uma perspectiva mais [...] multimodal [...] interdisciplinar”, conforme Ribeiro (2021, p. 11).

Percebemos pelas incursões críticas quanto a si mesmo que o docente revela seu compromisso responsável ao assumir “embora possa parecer fácil, demanda um percurso de leitura de nossa parte e de produção exclusivamente digital”. Ou seja, as novas formas de ensinar e de aprender no remoto acabou por impulsionar, de alguma forma, a reflexão dos docentes sobre (re)criação das práticas pedagógicas, e “isso impõe um certo enfrentamento”.

O termo enfrentamento marcado pelo docente nos convoca a pensar na perspectiva de Perrenoud (2001), em *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, obra que articula duas situações que foram bem experimentadas no ensino remoto quando dos docentes sempre é exigido planejamento, esforço, previsão, organização, disciplina – o desafio está em centrar esforços, competências e energias em favor do que vai valer a pena no processo de ensinar e de aprender.

Como responsabilmente enunciou Ícaro, “eu fui buscando saídas à medida que a demanda chegava”, o que vemos como estratégias para enfrentar didaticamente o fazer docente em tempo de crise. À guisa desse entendimento,

em “Muito desafiador, sempre. “Ainda há muito a aprender”, compreendemos o sentido do inacabamento do ser quando Bakhtin alega que o ser em sua posição ativa-responsiva é responsável por seus atos na vida que acontece por meio da linguagem.

Como podemos aprofundar sobre este olhar de **Ícaro** na compreensão de si na condição de trabalho de ensino ao enunciar:

EXCERTO 23: Enunciado do docente **Ícaro**

Eu penso que **a gente vai transferindo para lá para as plataformas... eu procurei, mas me adaptar do que me modificar** eu coloquei muita coisa no questionário, **mas agora falando com você... eu acho que foi muito mais adaptação mesmo**. (Ícaro, 07.03.2022, grifos nossos)

Fonte: Instrumento de geração de dados entrevista

Na entrevista, ao aprofundarmos a questão sobre o tempo no remoto ter sido prefiguração de criação e (re)formação, o docente respondeu que “Eu penso que a gente vai transferindo para lá para as plataformas”, o que ratifica seu posicionamento anterior no questionário “eu procurei, mas me adaptar do que me modificar” pelos argumentos do dizer. Sentimos a presença mais significativa de práticas multiletradas, mesmo que o professor tenha chegado ao remoto utilizando a sala virtual *Google Classroom* antes da obrigatoriedade do remoto, quando usava a sala virtual *classroom*, compartilhava materiais e correções com os estudantes, o que nos parece indícios de adoção de suporte e conduz a adaptação mais refletida quanto à inserção pedagógica.

Há que se pensar sobre este caminho pedagógico enquanto o remoto já acontecia e a incorporação de práticas multiletradas com o digital, tendo que ser explorado quando essa ação na modalidade presencial era pouco intermediada. E para o remoto, organizar-se todas as fases necessárias ao processo da atividade de ensino, desde a reorganização na seleção dos conteúdos, por calendários menores, até lidar eminentemente com formato digital para a produção de materiais, uso de videoconferência e outras tecnologias. Percebe-se o enfrentar do exercício de novas habilidades requeridas na comunicação síncrona e assíncrona e, ao não as dominar, incorre-se no risco de se tornarem

aulas instrucionais, sem uma demanda mais clara de mudança didática no que se refere à metodologia em ação, quando o docente está envolvido em atividade de reinterpretação da própria situação. Destaque-se que o próprio docente valorou seu percurso no ensino remoto como aquele em que “a gente vai transferindo para lá para as plataformas”, um movimento pedagógico de adaptação do ensino presencial às telas. Uma realidade que foi recorrente quanto a realizar uma sequência didática em outros suportes e com diferente modo de “controle” do professor.

É o que podemos recuperar pela leitura de **Ícaro**, ao afirmar em exercício reflexivo extremamente relevante quanto às resoluções (categoria 7.1) que nas condições do dizer pressupõe uma instituição que não deu o devido tratamento “ao não saber fazer docente”, configurando a nossa afirmação de formação tecnológica no contexto de continuidade como refletido nas seções 03 e 04 da fundamentação teórica, que seja para além dos domínios tecnológicos aos quais o docente incorpora o uso dos conhecimentos das tecnologias digitais no coletivo de trabalho. O docente é parte nas decisões curriculares, na organização do tempo e dos materiais para as estratégias do ensino e da aprendizagem que envolve lidar com letramento como prática social (Street, 2014). Por conseguinte, um projeto no contexto universitário que não aparte o professor das decisões das quais ele vai ter que dar conta socialmente e as prescrições por si só. Consideramos que Ícaro nos apresenta um ciclo com *indícios de adoção e adaptação* em relação às tecnologias digitais e os novos letramentos, durante a travessia no ensino remoto (grifos nossos).

Seguidamente, o excerto da docente **Clarabela** referente a direcionar o olhar para o seu trabalho de ensino na nova circunstância.

EXCERTO 24: Enunciado da docente **Clarabela**

Inicialmente insegura quanto à montagem dos cursos. Com a continuidade passei a adquirir mais **segurança no planejamento das atividades síncronas e atividades assíncronas**, bem como na **seleção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem**. A principal **contribuição do ensino remoto se deu no interesse em articular os procedimentos didáticos habitualmente adotados com as fontes impressas com a mudança ao ir adotando as fontes eletrônicas, como as lives.** (Clarabela, 2022, grifos nossos).

Fonte: Instrumento de geração de dados questionário

A docente relatou que tinha imensa preocupação com os conteúdos formais da disciplina que leciona e que ao mesmo tempo esteve aberta a aprender. No mais, a professora acrescentou que lidar com as questões tecnológicas que envolviam o ensino remoto foi um processo autodidata, “porque preciso estar em dia com a minha área, isso aí sem nenhuma modéstia e como isso exige muita dedicação eu deixei de fazer minhas leituras para ir buscar uma ferramenta um aplicativo exatamente, eu posso chegar lá por outros caminhos como sempre cheguei”.

Destaca também que a “contribuição do ensino remoto se deu no interesse em articular os procedimentos didáticos habitualmente adotados com as fontes impressas com a mudança ao ir adotando as fontes eletrônicas”, o qual no presencial “usava esporadicamente”.

É indubitável que pensar de forma científica pressupõe o questionar, o desaprender e o reconstruir (Gómez, 2015), significando que a ação do professor-formador em cursos de licenciatura é um aspecto central no processo de construção do conhecimento profissional, pois torna-se referência para a sua prática docente. De modo geral, a pandemia aponta para a notoriedade do uso dos recursos tecnológicos, principalmente quando o professor se depara com as tecnologias como mediação cultural no sistema educacional.

Todavia, para que as tecnologias digitais possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem, elas necessitam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente no saber-fazer docente. Nesse sentido, **Clarabela** avaliou “que houve reinvenção do docente”. O que pensamos sobre os desafios enfrentados pela docente no remoto, pode-se destacar o seu envolvimento, pois não havia por parte dela a experiência com plataformas ou recursos digitais. A professora buscou aprender dentro dos seus movimentos didático-pedagógicos em face das tecnologias, ter acesso a elas e se auto orientar, para um caminho de domínio, conforme salientou que passou a adquirir mais “segurança no planejamento das atividades síncronas e atividades assíncronas, bem como na seleção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem”.

Clarabela se apropriou de condições para agir no remoto como movimento de *adoção de técnicas* das possibilidades tecnológicas que lançou mão, como e ao fazer escolhas dos recursos, apresentando indícios de adaptação e nível de apropriação social do trabalho de ensino na urgência, *característica de percepção das novas mídias* ao buscar condição de domínio do uso dos equipamentos e dos recursos tecnológicos ao letrar-se na condição de atuar com *lives*, aulas por videoconferência, sala virtual e transitar das fontes impressas para as eletrônicas. *Vemos esse movimento como indícios de (re)formação em adoção e relativa adaptação do presencial para as condições do remoto* (grifos nossos).

A seguir, designamos, as enunciações do docente **Otelo** frente ao ato de leitura sobre o seu trabalho de ensino.

EXCERTO 25: Enunciado o docente **Otelo**

Quanto ao início logo no primeiro momento **fui tomado de surpresa**. Mas pensei **vamos encarar e...** [...] **à medida que eu fui me aproximando dos instrumentos ... eu trabalhei basicamente com *Google Meet* e com a sala virtual ... e eu achei foi bom ...** nos ajudou. [...] **eu achei que vai ajudar quando eu retornar ao presencial em algumas atividades para os alunos fazerem [...] possivelmente eu vou continuar usando este instrumento, é uma coisa importante e que eu não sabia usar.**

Fonte: Instrumento de geração de dados entrevista

O docente **Otelo**, ao responder sobre a relação das práticas com tecnologias digitais e multiletramentos, apresentou pontos de tensão, como todo o coletivo de trabalho, no que diz respeito à expressão “fui tomado de surpresa” em relação à pandemia e à migração para a complexa e específica inserção obrigatória das tecnologias digitais no trabalho de ensino no decurso da crise sanitária.

Disse o docente: “vamos encarar e... [...] à medida que eu fui me aproximando dos instrumentos ... eu trabalhei basicamente com *Google Meet* e com a sala virtual ... e eu achei foi bom ... nos ajudou....”, expressão que denota sua disposição para se aproximar e adotar as tecnologias, quando sabemos que essa utilização não ocorre de modo significativo, compreendido na produção de

conhecimento de um dia para outro. Há um tempo gradativo que levamos para o processo de apropriação. No entanto, decerto, a mediação tecnológica vem se fazendo presente e impactando a configuração de trabalho de ensino. Com isso, não deixamos de reconhecer os movimentos pelo docente à adoção de técnicas relativas aos “instrumentos” para ensinar, segundo compreendeu **Otelo**.

No que tange à aproximação, como primeiro passo para entender as técnicas iniciais para lidar com os recursos tecnológicos, o docente valorou “eu trabalhei basicamente com *Google Meet* e com a sala virtual ... e eu achei foi bom ... Fez nos ajudar”, pois, no contexto do remoto, o professor passou a acessar/empregar os suportes prescritos nas liberdades de escolha da plataforma pelo docente (retomando a categoria analítica das manutenções-inovações nos documentos 6.4) e a executar práticas possíveis na atividade de ensinar, quando percebeu na adoção o que é favorável à tarefa/atividade que vai se configurando junto aos estudantes, o que conduz a enunciar “ que vai ajudar quando eu retornar ao presencial em algumas atividades para os alunos fazerem [...] possivelmente eu vou continuar usando este instrumento, é uma coisa importante e que eu não sabia usar”.

Aqui refletimos o quanto o artefato pode se tornar um instrumento diferente de um sujeito para outro, e para um mesmo sujeito dependendo das situações e dos momentos. Um artefato não é em si mesmo um instrumento, mas, ao adquirir o estatuto de instrumento de ação, comporta valor e aprendizagem. Para **Otelo**, como movimento de (re)formação, *vemos indícios de adoção como uma etapa de apropriação técnica como se referiu* “eu fui me aproximando dos instrumentos ...” *que se deu das experiências do presencial para as condições do remoto* (grifos nossos).

À guisa de síntese da categoria, sob a arquitetônica do ser do eu-para-mim, podemos entender, pelas compreensões dos docentes e de nossas análises, uma questão evidente para os professores quanto à prefiguração de (re)formação durante o trabalho de ensino na modalidade remota está relacionada à transposição de aulas da experiência do presencial para uma experiência que na sua totalidade, no ensino superior, deu-se no *online*

(síncrono e assíncrono), cujo modelo de aula estava centrado na transmissão com a presença ainda preponderante da linguagem impressa e o uso eventual das tecnologias digitais.

Também aferimos a adoção de técnicas como etapa de apropriação dos recursos digitais pela ausência de domínio, no sentido da formação tecnológica continuada. O que deixa transparecer, por vezes, que o docente fazia o uso somente para sua organização e/ou por ser reativo a sua incorporação nas práticas pedagógicas por não ter encontrado sentido ou acomodação aos saberes instalados em sua carreira acadêmica.

Para superar esses e outros desafios descritos nas análises, chamamos a atenção que o ser docente, em seu trabalho laboral, leva em conta as regras do ofício, os coletivos e as ferramentas, como posto por Amigues (2004), no que elas irão preencher às expectativas e à visão que o trabalhador do ensino tem de sua própria atividade. O que numa situação emergencial e temporária, como definição de ensino remoto, esse formato suscitou diversas manifestações em que a atividade de ensino ideal, singular ou coletiva precisou ser descartada, repensada em função da impossibilidade identificada no real, em cenário da cibercultura e de diálogos tensos naquilo que distancia o prescrito do realizado.

Há sempre expectativas em relação às tarefas que os professores sentem não estarem expressas nos documentos, mas que, apesar de transmitidas tacitamente, singularmente, fazem uma leitura do contexto e, por vezes, com seus pares reorganizam estratégias para suportarem a organização do trabalho. Todavia, comungamos com Peixoto (2015), ao enunciar que conceituar o docente como ser resistente às mudanças num processo dessa natureza seria aliar-se ao resultado de uma visão instrumental e determinista da tecnologia, da qual nos afastamos.

Vislumbramos no docente **Otelo** os caminhos de práticas do presencial alinhadas às telas, ao agir numa modalidade desconhecida e com exigências que lhe foram próprias e desafiantes, o que se apresentou na *adoção dos “instrumentos”* como ele concebeu (Grifos nossos). Nas análises dos professores **Ícaro**, **Helena** e **Clarabela**, observamos a continuidade de práticas

já apropriadas no presencial e a busca por lidar com as tecnologias digitais de forma a gerarem engajamento e aprendizagem dos discentes, no que mais especificamente **Helena** revela indícios de adoção e de relativa adaptação quanto ao ensino remoto; em **Ícaro**, houve uma prefiguração de (re)formação do formador enquanto um ciclo com indícios de adoção e adaptação em relação às tecnologias digitais e ao lidar com os novos letramentos; e, **Clarabela** apropriou-se de condições para agir no movimento de adoção técnica e de possibilidades tecnológicas que lançou mão, e escolhas dos recursos, apresentando indícios de adaptação a nível de apropriação para responder com outros materiais (digitais) que não só os impressos no trabalho de ensino na urgência.

Nos docentes **Cecília**, **Ismênia** e **Henrique**, percebemos a (re)formação em índices de recriação no realizar do trabalho de ensino remoto. Notadamente, em **Ismênia** pela acentuada *expertise* de motivação pessoal de lidar com a interação e a aprendizagem dos discentes, dando continuidade ao seu ciclo de apropriação de formação advindo do ensino presencial, por agir de modo reflexivo quanto às seleções dos diversos recursos e possibilidades tecnológicas, incidindo sobre as práticas multiletradas; **Cecília**, ao longo do processo remoto, apresentou indícios de *adaptação e recriação* pela compreensão social da realidade e dos modos de participação em formação para atuar no remoto. Docentes que entre o trabalho prescrito e a atividade quando da busca de organização e domínio das mediações tecnológicas, foram ultrapassando ciclo de adaptação, como apropriação de indícios de recriação nas práticas envolvendo multiletramentos digitais perante a necessidade singular, sem esquecer que, mesmo realizado por um sujeito, o trabalho se dá no coletivo; e **Henrique** passa por um ciclo de motivação pessoal advinda do lugar da importância que significou este movimento de aprendizagem docente e interação nos contextos apreendidos no remoto da adoção prescrita à apropriação que suplanta a mera adaptação, para *indícios de recriação como expressão de (re)formação conjugada aos saberes de experiência e interação que se permitiu adensar ao seu no saber-fazer durante o ensino remoto (grifos nossos)*.

Diante o panorama aqui apresentado, dada a realidade transversal, cada docente na sua singularidade protagonizou ações que lhes foram imperativas. No entanto, não queremos reforçar uma ideologia solucionista quanto às tecnologias digitais. Porém, na mesma intensidade, acreditamos que deva este tempo de trabalho de ensino remoto tenha incomodado o docente quanto ao seu comportamento de aprendizagem e como estamos quanto aos conhecimentos e formação na cibercultura.

Por ora, não podemos desconsiderar que houve experiências adaptadas, recriadas, também, não ignoramos as transferências das experiências do presencial para o remoto, bem como devemos considerar que há processos de ensino no remoto em que docentes utilizam as tecnologias contemporâneas de modo inspirador, entendendo que o remoto como efeito ao trabalho de ensino possibilitou multiletramentos diversos, quando docentes inclinam-se a seguirem sendo inspiradores.

Precisamos ser a responsividade de que nos fala Bakhtin, ao defendermos os indícios que consideramos como prefiguração de (re)formação de trabalho docente na incursão tendência multimodal de que os docentes orientaram discentes a partir da adoção técnica, da adaptação metodológica de interfaces, suportes digitais nas suas características mediadoras, da criação de movimentos didáticos em que docentes de linguagem lidaram com a leitura dos hipertextos eletrônicos (revendo a seção 04), na cultura digital frente aos avanços das tecnologias digitais.

7.3 O eu-com-os-outros: o sujeito docente e o seu coletivo de trabalho

Nesta categoria, lemos o eu-com-os-outros na esfera da interação discursiva, numa adaptação do original na arquitetura em Bakhtin o “eu-para-o-outro”, amparados no sentido de que toda palavra procede de alguém e se dirige a alguém. Portanto, para este contexto, estamos tomando a interação do sujeito docente em eventos com o coletivo de trabalho (com os outros). Vemos o eu-com-os-outros no processo que procede da presença dos efeitos dialógicos

na comunicação, entendendo a arquitetônica como referência em que a visão de palavra é endereçada como uma ponte nessa relação com o outro.

A contextualização a que nos referimos na categoria o “eu-com-os-outros” trata-se do eu em interação com os pares, os estudantes etc., relações que se constituíram como elementos do eu, uma vez que, ao ocorrer interação por meio da linguagem, a singularidade, a unicidade do eu engendra-se e o ato real/concreto informa que a verdade do ato pode ser experimentada e enunciada no coletivo que aqui estão expressos.

Os excertos nomeados como dados da categoria advêm dos registros da seção 03 – Formação tecnológica durante a pandemia por COVID-19, questão 08; da seção 4 - Ensino Remoto Emergencial e o trabalho docente com tecnologias e multiletramentos digitais, questão 08 dos questionários (ver anexo), e entrevistas quanto aos efeitos e implicações vivenciadas no remoto, em que lemos nos enunciados posições da arquitetônica do ser em interação com-os-outros.

Neste instante, chamamos as compreensões enunciativas dos colaboradores da pesquisa dando início com o docente **Henrique** nas referências ao coletivo quando a ter dialogado com outros professores e como percebeu a interação com os estudantes nesse formato não presencial.

EXCERTO 26: Enunciado do docente Henrique

Eu ouvi **de professores que foram meus alunos de Letras e são professores da educação básica, mestrados ... também dessa sobrecarga de trabalho.** [...] e como formador de formador usando os termos que você tratou, **do ponto de vista negativo, eu ressalto a ausência de uma interação presencial, ela é crucial, efetiva para formação do aluno, mas no ensino remoto...** [...] e isso relação interpessoal eu já tinha no presencial. [...] **foi preciso empatia maior no remoto, aconteceu muitas vezes de o aluno assistir aula na calçada de casa devido ao barulho dentro de casa. Eu podia obrigar um aluno desse a ligar a câmera?** eu já fazia algumas flexibilizações no presencial, quando o menino faltava porque o ônibus quebrava no caminho. **A relação interpessoal também foi importante para o sucesso de algumas experiências desse remoto, agora repito a experiência no presencial ainda será melhor [...] e digo mais a você [...] eu fui usando e aprendendo no remoto e aprendendo com os alunos [...].** (Henrique, 23.03.2024, grifos nossos).

Fonte: Instrumento de geração de dados entrevista

O docente toca em dois pontos refletidos na interação com os outros: um é sobre a sobrecarga de trabalho, cuja avaliação já havia manifestado quando olhou para si mesmo na categoria 7.2, e reafirma que ouviu “de professores que foram meus alunos em Letras e são professores da educação básica, mestrandos... também dessa sobrecarga de trabalho”. Ou seja, os outros junto ao eu nessa relação de comunicação nos recobra questões que evidenciamos na seção 03 da tese sobre a formação e trabalho como ato responsável, a docência apresentada como um trabalho contextualizado, concreto e também mobilizado por circunstâncias situacionais políticas e culturais, como vimos na categoria 7.1 do outro-para-mim, ao lerem como as prescrições (instituição) legislam sobre o trabalho de ensino provocado

Sabemos que a referida sobrecarga de trabalho que adveio sobre os docentes quase que de um modo geral foi justamente por terem que realizar o ofício de ensino de casa enquanto iam aprendendo a atribuir novas conexões para com os objetos do conhecimento no tocante às tecnologias digitais e multiletramentos. Um trajeto didático-pedagógico em que foi preciso lidarem com novos planejamentos, adaptarem e, mais que isso, criarem aulas e estudos com mediações nas plataformas digitais, simulações e experimentações de situações de aprendizagem, usos de aplicativos, *smartphones*. Desse modo, estabelecendo comunicações síncronas e assíncronas, cursos rápidos por conta própria, aspectos técnicos acerca das plataformas (ofertado pela plataforma virtual de apoio ao ensino PVAE - UFCG) e recursos informacionais outros, a depender da condição de letramento digital do docente.

Tal acontecimento deixou à tona as próprias condições tecnológicas de formação do trabalhador de ensino, evidenciando efeitos sobre a apropriação pessoal do docente quanto às tecnologias digitais e práticas multiletradas. Daí, nos movermos a pensar numa prefiguração de respostas não somente de adaptação, mas movimentos de recriação (categoria 7.2 - o docente olhando para si em seu trabalho no remoto) em curso no âmbito da realidade comunicativa social e laboral, que em contexto de interação assemelha posicionamentos não abstratos que se produziram no ato do acontecimento no eu (Henrique), nos outros (professores da educação básica, mestrandos) e no

coletivo de trabalho (seus pares) por ser a docência uma profissão de interações humanas, sobre e com outrem (Lessard, 2014).

Henrique valora como acontecimento negativo que “sentiu a ausência de interação presencial, que ela é crucial, efetiva para a formação do aluno” e legitima sua posição realçando que “a relação interpessoal também foi importante para o sucesso de algumas experiências desse remoto”. Aqui, entendemos esse envolvimento da docência como essencial ao aprendizado dos estudantes, que junto com seus professores enfrentaram um ciclo de adoção e práticas com mediação tecnológica.

No que firma assinatura, assumindo o não-álibi no ser, o professor assente que “[...] foi preciso empatia maior no remoto” e ainda afirma “agora repito a experiência no presencial ainda será melhor [...]”, desencadeando sua perspectiva responsiva como ato singular que se dá no coletivo. Ainda vemos a aprendizagem do professor socialmente atrelada a uma (re)formação de suas práticas em se tratando da importância do digital. Nessa perspectiva, o professor discursa: “e digo mais a você [...] eu fui usando e aprendendo no remoto e aprendendo com os alunos [...]”.

Especificamente, cremos que as experiências vivenciadas que abarcam os estudantes como parte do coletivo de trabalho, portanto, sujeitos do contexto acadêmico e da inconclusibilidade do ser, colaborou no rico processo de exercício da empatia criando uma solidariedade social. Nas palavras de Bakhtin (2017 [1920-1924], p. 20), “toda a razão teórica não é senão um momento da razão prática que vem da orientação moral de um sujeito no acontecimento singular do ser”. Um ser que se corporifica através de mim e dos outros.

Chamamos, a seguir, a docente **Ismênia** que em suas compreensões nos faz retomar reflexões sobre o coletivo de trabalho e da arquitetura bakhtiniana no que remete ao ato na relação com o ser no mundo da vida e com outros seres.

EXCERTO 27: Enunciado da docente Ismênia⁴³

Tentei algumas discussões com colegas em reuniões, mas foram infrutíferas. As melhores trocas foram em conversas com colegas próximos. Comentar sobre como tenho feito e eles tb, tem me ajudado, orientado e inspirado. Por exemplo, gosto de saber como um dado colega ... usa o WhatsApp, que eu detesto na vida pessoal pq o considero mt invasivo. **Mas ver que o colega conseguiu usar de modo pedagógico é mt interessante** [...] com outra colega, aprendi que passar um vídeo ou música antes de começar a aula ajuda a criar um clima favorável. Isso deu certo no período passado. Neste, os alunos preferem chegar um pouco antes e começar a conversar. **Com o remoto, dei continuidade a um trabalho de aula não monológicos, ou seja, sempre parto de exposições e trabalhos dos alunos, depois, faço conclusões com anotações no bloco de notas. Então, as trocas avaliativas se dão sempre com os alunos, que me dão feedbacks positivos.** (Ismênia, 2022, grifos nossos)

Fonte: Instrumento de geração de dados questionário

Ao enunciar “tentei algumas discussões com colegas em reuniões, mas foram infrutíferas. As melhores trocas foram em conversas com colegas próximos”, a docente realiza articulações comunicativas que traduzem relações decisórias do ser que age ativamente e historicamente situado. Sinalizamos que mesmo não tendo conseguido agir junto ao todo da unidade acadêmica, as decisões singulares circulam e movimentam o coletivo de trabalho. Essa interação da docente **Ismênia** nos recobra a seção 2 “A natureza dialógico-discursiva da linguagem”, a referência da organização do sentido no todo abrangente de um enunciado concreto que é realizado num ato responsável, enquanto potência do ser único, em constante relação de interação com os outros (contextualização nossa para os outros) na esfera valorativa, tempo-espço.

Tentativas são diálogos tensos ou de comum acordo e estes sempre solicitam dos docentes, quando em reuniões com os pares, uma compreensão que estabeleça intervenções quanto ao conhecimento naquilo que podem transformar através do agir no processo. No que reside a ideia de educação como processo contínuo e permanente, ao tratarmos da formação do docente formador na seção 03, no que legitima Freire (1983, p. 27-28): “[...] A educação

⁴³ As expressões estão transcritas na íntegra tb, pq, mt, para indicação ao leitor trazemos uma breve informação advinda de Komesu (2015) que afirma ser esta uma das práticas possíveis da linguagem compartilhada via *internet*, sendo típica de pessoas que têm o propósito de se aproximarem física, afetiva e simbolicamente.

é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado [...]. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela”.

Em “comentar sobre como tenho feito e eles tb, tem me ajudado, orientado e inspirado”, lemos um enunciado que valora a relação de troca, conjugadas no diálogo promovido com seus pares. O que se expande como interação discursiva ao afirmar, em tom responsável, fazendo elo com suas realizações didático-pedagógicas que “com o remoto, dei continuidade a um trabalho de aula não monologais, ou seja, sempre parto de exposições e trabalhos dos alunos, depois, faço conclusões com anotações no bloco de notas. Então, as trocas avaliativas se dão sempre com os alunos, que me dão feedbacks positivos”.

Diante dos dados ofertados pela professora, redizemos quão necessário é o protagonismo do ser e, assim, se percebe aí residir uma prática pedagógica cujo processo dinâmico envolve não apenas o educador, mas também os educandos, como interagem, questionam e constroem conhecimentos. Uma prática que convoca sujeitos à troca, à mediação, à negociação, a propostas que como manifestação do humano estão alicerçadas na própria formação docente, bem como no que os sujeitos realizam pessoal e coletivamente no convívio e interação com os outros.

Ismênia, que já concebia e concretizava na sua atividade docente o lugar da tecnologia digital e das práticas multiletradas, como vimos na categoria 7.2 o eu-para-mim, assume a noção de valor sobre o seu agir, se expondo ao conhecimento oriundo do compromisso de responsividade inerente às práticas de linguagem que continuou a desenvolver, mesmo numa situação ocasionada de ensino remoto, a qual consideramos merecer que se reflita e se prepare ainda mais o coletivo dos docentes do ensino superior para o uso pedagógico das tecnologias digitais do currículo à formação continuada.

Feitas tais ponderações, apresentamos, a seguir, o docente **Ícaro** que traz dados enunciativos inscritos na preocupação que teve com a falta de interação face a face.

EXCERTO 28: Enunciado do docente Ícaro

Uma implicação foi passar a dar mais atenção a esse fazer técnico, este enfretamento do Virtual em que a interação não existia Face a Face. Como eu faço

para esses alunos participarem mais então, aí fica foi muito difícil. Isso bem difícil eu espero que nenhum ser humano viva essa situação que a gente passou. (Ícaro, 07/03/2022, grifos nossos).

Fonte: Instrumento de geração de dados entrevista

O dizer do docente **Ícaro** nos convoca a retomar um fundamento bakhtiniano em “[...] ele afirma que o ato compreende que o ser em sua posição ativa-responsiva é responsável por seus atos na vida que acontece por meio da linguagem” (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 99). Isso no sentido de entendermos que viver uma pandemia desafiou a atividade docente, impactando-a no tomar decisões que em muito exigiram romper com uma ótica mais diretiva e tradicional desenvolvida e visível no ensino presencial, como já vimos refletindo. Nesses termos, manejar com o já conhecido e dominado para uma transposição mais compartilhada como as telas solicita outras formas e meios na tarefa de ensinar no remoto, compreendendo que as tecnologias digitais são versáteis. Quando subutilizadas, perdem, em muito, a premissa basilar de corroborarem para as transformações no saber-fazer educacional no ensino superior.

Trazemos essa reflexão reconhecendo que para alguns docentes essa lógica oferta um tom emotivo-volitivo do ato realmente pensado por **Ícaro**, já que tudo de cada um de nós é uma expressão de si. O enunciado “uma implicação foi passar a dá mais atenção a esse fazer técnico, este enfretamento do Virtual em que a interação não existia Face a Face” traz à cena discursiva o que foi sentido e valorado por alguns docentes que viviam uma programação de realidade face a face. Isso se dá porque o laço social com os outros vem de uma experiência na presença e com pequenos usos e aplicação no momento em que o professor evoluiu para o campo digital. Contudo, quando essa apropriação não é bem significadora nos objetivos do trabalho docente, as telas digitais apontam para uma realidade de incertezas, imprevistos, problemas técnicos, principalmente quando o modo de como fazer o ensino remoto foi inicialmente desconhecido para todos, resultando em exigências que acabaram por acentuar certa ausência de práticas multiletradas digitais e o suporte ainda insuficiente ao docente, além das prescrições.

É uma situação compreensível, imperativa, mas também propiciadora de novas mobilizações de práticas pedagógicas que, como vimos na categoria 7.2, o docente reconhece que mais se acomodou do que recriou: “procurei, mas me adaptar do que me modificar”. Todavia, sem cruzar os braços, foi encontrando seu modo de atuar à medida que se perguntava “como faço para que meus alunos participassem mais”: uma indagação que reflete sua responsável participação nessa interação com seus grupos de estudantes.

Voltamos ao termo “enfretamento”, por considerarmos que o tom emotivo-volitivo pronunciado por **Ícaro** evoca o tempo-espaço da cruel pandemia e a vinda imperativa da virtualidade que exigiu de todos nós algum tipo de resposta, numa realidade brasileira em que a presença ubíqua ainda convive com a má qualidade da banda larga, uma *internet* que deixa de fora, no que afirmamos: qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio.

Coadunamos com Santos (2020) sobre o enfraquecimento da tecnologia política para todos, no que reflete o tom emotivo-volitivo de **Ícaro** “[...] eu espero que nenhum ser humano viva essa situação que a gente passou”, referindo-se a si e aos outros quanto a preservação da vida e aos processos decorrentes ao trabalho. Ademais, como discerniu Sousa Santos (2020, p. 10), a política “deveria ser a mediadora entre as ideologias e as necessidades e aspirações dos cidadãos”, mas parece deixá-los ao abandono.

Vejamos a compreensão do docente **Otelo** quanto à relação eu-com-os-outros constituída no ensino remoto.

EXCERTO 29: Enunciado do docente Otelo

Então, **o que me ajudou foi uma então orientanda do mestrado que foi fazer estágio comigo, aí de fato ela fez estágio [...] e eu fiz estágio com ela no uso das atividades com tecnologia ela me ensinou ...** Eu aprendi direitinho, gravei e continuei ... **eu acho que esses multiletramentos ... da sala virtual, meet foi importante nesse momento para mim. No âmbito do ensino [...] não mudou muita coisa, mas senti que a interação ficou mais comprometida ... Isto é, o diálogo com os textos se restringiu um pouco e a aula expositiva ganhou mais destaque.** (Otelo, 18.03.2022, grifos nossos)

Fonte: Instrumento de geração de dados entrevista

Das palavras de **Otelo**, salientamos um encontro de aprendizagens ao evocar “o que me ajudou foi uma então orientanda do mestrado que foi fazer estágio comigo, [...] e eu fiz estágio com ela no uso das atividades com

tecnologia ela me ensinou” e ao mobilizar a expressividade “eu acho que esses multiletramentos... sala virtual, meet foi importante nesse momento para mim”. Emerge, portanto, uma interação discursiva que como dado contribui para que se reafirme na atividade e no coletivo dos sujeitos o processo de aprender e ensinar enquanto sujeitos em dialogicidade.

A questão é que, com a duração prolongada da pandemia, o Ensino Remoto Emergencial tornou-se imprescindível. Embora o docente valore que “no âmbito do ensino [...] não mudou muita coisa”, sabemos que a situação de ensino suscitada foi algo novo, demandando o desenvolvimento de novas capacidades por parte dos estudantes e dos docentes, já que foram redirecionados a um exercício na modalidade remota, merecendo, assim, um olhar para a situação comunicativa no remoto para a tecnologia contemporânea nem que seja “De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa” (Freire, 2015, p. 15).

Nesse contexto, o professor **Otelo**, com a adversativa, “mas senti que a interação ficou mais comprometida...”, argumenta que o evento do ensino no remoto apresentou como efeito que “... o diálogo com os textos se restringiu um pouco e a aula expositiva ganhou mais destaque”. Estamos diante de uma leitura que acentua o papel histórico dos métodos tradicionais e as dificuldades de ressignificar com as telas e nas telas. Embora há a afirmativa de que se aprendeu sobre a sala virtual e o *Meet*, bem como o reconhecimento de que esses “multiletramentos” se configuraram como importantes.

Entendemos que tal aprendizado técnico não garantiu uma recriação da prática quanto ao diálogo com os textos e as pessoas com seus textos, já que “a aula expositiva ganhou mais destaque”, o que sabemos ser uma abordagem acentuada nos processos de ensino e de aprendizagem sem atender às demandas sociais.

Com isso, não estamos a negar o papel do modelo de ensino, mas atentar que, quer no ensino remoto ou no presencial, os métodos e percursos tradicionais vêm se distanciando das necessidades de formação de uma sociedade contemporânea que convive com as tecnologias digitais como artefatos da cultura e construção humana. Ademais, sendo o ser dialógico

pautado na relação com os outros, lemos, no caso de **Otelo** e da estudante estagiária, a valoração sobre perceber a interação no modo de ensinar com o remoto. Na linha desse raciocínio, vemos que o professor, na categoria 01 sobre as compreensões dos regulamentos, identifica suas aprendizagens enquanto docente em interação com plataforma e sala virtual como novas aprendizagens. É aquilo que esclarece Leitão (2015, p. 44):

A existência das prescrições se faz necessária. Entretanto, isto não quer dizer que elas não devam ser (re)interpretadas, (re)elaboradas e (re)avaliadas. Cabe ao professor, no entendimento da sua profissão e da sua realidade educacional, promover tais alterações a fim de promover satisfatoriamente o ensino-aprendizagem.

Pensamos, quer seja no presencial ou no remoto por meio do *Google Meet* (videoconferência), que o predomínio de aula expositiva há de ser repensado. Não estamos a dizer varrido do cenário educacional, mas deve ocorrer interação na atividade, pois quando há interação entre os atores do processo de ensino e de aprendizagem aumenta-se a consciência da atividade como fator relevante à transformação da situação de trabalho. Caso contrário, constitui-se enquanto mera transferência de conteúdo para as telas.

Das prescrições, as escolhas do docente no contexto historicamente situado, sempre há algum tipo de dialógico para as reinterpretações, considerando a necessária análise da atividade naquilo que vai autorizar e analisar a “importância das ferramentas na interação entre um sujeito e uma tarefa, não somente para aumentar a eficiência de seus gestos, mas também como meio de reorganizar sua própria atividade” (Amigues, 2024, p. 44). E foram essas ferramentas que favoreceram as aulas síncronas, oportunizando a presença colaborativa dos sujeitos.

Nos Excertos 30 e 31, convocamos a docente **Cecília** quanto às condições de produção do dizer em relação às interações estabelecidas no Ensino Remoto Emergencial.

EXCERTO 30: Enunciado da docente Cecília

Acredito que **o maior desafio tenha sido fazer os alunos participarem das aulas ativamente. Percebi muita falta de interesse! Claro que precisamos levar em consideração todos os aspectos que estão envolvidos no ensino remoto, além da questão psicológica também. Mas é muito frustrante para o professor pensar a**

aula para que ela seja atrativa, interessante, e o aluno não participar de forma alguma. Tive turmas em que os alunos eram muito interessados e participavam, mas não eram muitos. (Cecília, 2022, grifos nossos)

Fonte: Instrumento de geração de dados questionário

O ensino como trabalho é, sem dúvida, uma prática discursiva e, dessa relação de interação de discursos, circulam, confirmam ou levantam possibilidades advindas do universo dos estudantes. É o que vemos sob o olhar responsável da docente na expressão enunciativa que registra no dado contexto, sob as condições historicamente situadas: “Acredito que o maior desafio tenha sido fazer os alunos participarem das aulas ativamente. Percebi muita falta de interesse!”. A docente acresce: “claro que precisamos levar em consideração todos os aspectos que estão envolvidos no ensino remoto, além da questão psicológica também”. Há uma ação valorativa em que nela já vê evidenciado os indicativos de respostas dos estudantes, de suas próprias ou não apropriações das condições para lidarem com o letramento digital e com o remoto, comportando, também, “falta de interesse”, como a professora demarca, “além da questão psicológica”.

Essa configuração de interação foi própria de uma audiência (por boa parte dos educandos) que incidiu como um dos efeitos do ensino remoto, cabendo aos professores ouvirem sobre as diversas realidades dos seus estudantes e até conviver com os cenários da cidade, da casa, da família dos seus discentes. Questões que, por vezes, impossibilitavam ligar as câmeras e acessar as plataformas com qualidade. Dizemos que no ensino remoto foi um exercício de escuta sensível maior.

Docentes e discentes viveram diante de conjunturas limitantes, colocadas pela realidade imediata. Nesse sentido, sabemos o quanto os contextos podem imobilizar os sujeitos, bem como também desafia a criação para se pensar em movimentos e arranjos além do já experienciados, por se tratar de uma modificação que interrompeu e condicionou outra forma de viver, trabalhar e executar o processo de ensino e de aprendizagem.

Essa condição discursiva, quanto à interação com os discentes, ofertou uma posição avaliativa da docente **Cecília** ao ponderar em tom emotivo-volitivo: “Mas é muito frustrante para o professor pensar a aula para que ela seja atrativa, interessante, e o aluno não participar de forma alguma. Tive turmas em que os alunos eram muito interessados e participavam, mas não eram muitos”. Como percebemos, há um movimento de contrapartida que achamos acabar por incentivar o docente a outros passos mesmo diante da dificuldade, o que, certamente, conduziu a professora a ir se aprofundando mais nas realidades de suas turmas: “Tive turmas em que os alunos eram muito interessados e participavam”; resgatando a posição da definição de ensino remoto mediado por um ecossistema comunicativo que, pelo desafio, traz a consciência à docência como ato responsável e responsivo no diálogo com o contexto da realidade dos discentes.

Além do mais, a sala de aula que se deseja passa pela qualidade de esta ser participativa. No entanto, os desafios estão sempre presentes e constantes, considerando-se que a prática docente nos aspectos da linguagem é um terreno das condições históricas e culturais.

Pelas condições do dizer, olhamos para a fala de **Cecília**, no Excerto 31, realizando a ponte entre o eu e a palavra endereçada aos outros, reconhecendo que os dados sinalizam seu investimento na modalidade do ensino remoto em estado de aprendizagem sobre algo novo que foi se apropriando, assim, entendendo a importância dos multiletramentos na cena da interação e aprendizado para ambos os sujeitos do processo – docentes e estudantes.

EXCERTO 31: Enunciado da docente Cecília

A questão dos multiletramentos foram importantes nesse momento para facilitar o acesso dos alunos ao que havia disponível, uma vez que estavam dentro de casa (WhatsApp, e-mail, youtube, PVAE) ... foram fundamentais. Eu criei uma pasta da disciplina [...] no Google Drive inseri textos base e teóricos também, foram disponibilizadas para os alunos de forma gratuita, uma pasta compartilhada em que eles também poderiam compartilhar aquilo que eles tinham, isso foi incentivado. Uma tecnologia que a gente tinha, eu já tinha e nunca tinha usado compartilhado antes ... antes eu usava o drive só para armazenar documentos, arquivos meus materiais. A gente, no caso eu [...] já tinha acesso a esse aplicativo

no meu celular o Meet, mas sequer havia feito uma vídeo chamada. Inicialmente foi diferente, estranho, mas com o passar do tempo se tornou natural, uma prática cotidiana. (Cecília, 19.04.2022, grifos nossos).

Fonte: Instrumento de geração de dados entrevista

Vimos nesse excerto uma compreensão dialógica historicamente situada da docente **Cecília** quanto aos outros, na forma como ela refrata ao ir se apropriando didático-pedagogicamente de experiências num contexto de aprender para si e estender aos outros (suas turmas), ao valorar “A questão dos multiletramentos foram importantes nesse momento para facilitar o acesso dos alunos ao que havia disponível, uma vez que estavam dentro de casa (*WhatsApp, e-mail, youtube, PVAE*)”.

Retrata-se, ao nosso entender, uma construção perceptiva que nos traz da arquitetônica que essa relação entre “o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável” (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 80) é o próprio ato que se constitui da possibilidade de escolha na singularidade, por ela mediatizado na função de criar tarefas de formas muito diversas, como vislumbrado em: “[...] criei uma pasta da disciplina [...] no Google Drive inseri textos base e teóricos também, foram disponibilizadas para os alunos de forma gratuita, uma pasta compartilhada em que eles também poderiam compartilhar aquilo que eles tinham, isso foi incentivado”.

Cecília, nesse trajeto de construção enunciativa, emite seu ponto de vista alicerçada no lugar de uma vivência circunscrita com multiletramentos digitais, ao posicionar-se que já tinha experiências como usuária e buscou cursos como metodologias ativas e o próprio PVAE da UFCG durante o período.

Sobre tal, a docente comenta em tom avaliativo: “Uma tecnologia que a gente tinha, eu já tinha e nunca tinha usado compartilhado antes ... antes eu usava o drive só para armazenar documentos, arquivos meus materiais”. A perspectiva assumida no discurso situa o quanto se requer uma atualização continuada do conhecimento tecnológico. Dizemos isso porque foi devido ao Ensino Remoto Emergencial que as tecnologias de comunicação por videoconferência se sobressaíram e passaram a integrar o trabalho docente,

mesmo que de forma imperativa. Outrora, essa questão não era aprendida ou, melhor dizendo, incorporada ao universo do professor no coletivo presencial.

O que é um registro avaliativo da docente, já que as videoconferências possibilitam objetivos maiores, como gerar interação e servir ao aprendizado – diz **Cecília**: “A gente, no caso eu [...] já tinha acesso a esse aplicativo no meu celular o *Meet*, mas sequer havia feito uma vídeochamada”⁴⁴.

O ato responsável, assinado pela docente, assume que o remoto e as interfaces tecnológicas “com o passar do tempo se tornou natural, uma prática cotidiana”. Decorre um acento coletivo (outros) quanto à formação continuada. Isso requer pensar e inserir-se criticamente no que “o mundo está sendo”. (Freire, 2020, p. 74) e ao estarmos certificados por uma dada realidade social, adaptar-se não é a única possibilidade, nos ensina **Cecília**.

Passemos ao Excerto 32, enunciado pela docente **Helena**, que, como dado da pesquisa, toca no aprendizado com tecnologias pela urgência do remoto e confere lugar ao coletivo de trabalho.

EXCERTO 32: Enunciado da docente Helena

Procurei orientações de colegas em relação aos letramentos digitais, para atuar com alguma desenvoltura no ensino remoto. Orientação (dada por colegas da Unidade Acadêmica) para uso da plataforma Google Meet e do Google sala de aula, como desenvolver as aulas e preparar materiais didáticos. (Helena, 2022, grifos nossos)

Fonte: Instrumento de geração de dados questionário

Iniciamos fazendo menção à presença do efeito dialógico interpessoal na expressividade manifestada pela docente **Helena**: “Procurei orientações de colegas em relação aos letramentos digitais”. Esse dizer demonstra que a materialidade do seu ato pode não ter sido uma tarefa simples, pois, como afirma Zabalza (2014, p. 31), “[...] a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho [...] não é, naturalmente, um trabalho fácil; ao

⁴⁴ “A tecnologia de videoconferência é um meio de comunicação que permite que usuários conectados compartilhem recursos visuais e de áudio em tempo real. Também permite que usuários registrados transmitam arquivos, slides, imagens estáticas e textos através da plataforma utilizada”. (Krutka; Carano, 2016, p. 108).

contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários”.

Já exercendo sobre si determinado juízo de valor em relação às exigências prescritas para atuar no ensino remoto em relação as tecnologias, no caso o uso da plataforma e a sala virtual – uma das possibilidades sugeridas pela universidade –, a docente buscou a colaboração dos pares (colegas) “para atuar com alguma desenvoltura no ensino remoto”. Vislumbramos que a expressão “com alguma desenvoltura” é o lugar encontrado pela docente para a assimilação e acomodação do conjunto de organizações necessárias “para uso da plataforma Google Meet e do Google sala de aula”, conforme refratou **Helena** que, como tantos outros educadores, tiveram, de um modo ou de outro (pela força das prescrições, como enunciou a professora) ou pela anuência reflexiva sobre seu trabalho, a necessidade de gerir práticas pedagógicas com recursos da cibercultura em virtude de continuar o vínculo que o ensinar envolve.

Ressaltamos que, desde a seção 01 da tese, bem como na seção 04, tratamos do Ensino Remoto Emergencial, tecnologias digitais e multiletramentos numa perspectiva em que a tecnologia digital e seus desdobramentos precisam ser pensados na formação continuada dos professores do ensino superior, em possibilidades situadas no coletivo “Orientação (dada por colegas da Unidade Acadêmica)”, e em contexto sociocultural, considerando-se que as universidades como tecnologia se constituem como espaços comunicativos e discursivos de política cultural⁴⁵.

Toda demanda da sociedade atual deve evocar a necessidade de formação circunstanciada para além da mera adoção de artefatos nas metodologias. A inovação pedagógica pode até não depender da inovação tecnológica, no entanto, as aprendizagens dos docentes, quanto à cultura

⁴⁵ Transitando com as ideias de Simon (2013, p. 67), trazemos o que orienta sobre a “A noção de “política”, no que se refere aos limites - e também às possibilidades colocados a uma série de atividades cotidianas pelo campo dos recursos materiais, sociais e simbólicos”. E, embora as universidades sejam limitadas quanto a estruturar, por si, todas as possibilidades, como locais de política cultural pelo processo educativo, de escolarização, têm implicação “na formação de regimes discursivos, que definem aquilo que conta como recurso material ou social e, ao mesmo tempo, produzem, organizam e regulam ideias e concepções sobre quais ações são possíveis e legítimas”.

digital, devem lhes permitir reelaborar suas práticas didáticas de modo a dar significado às modificações que o mundo contemporâneo lida, como fruto de conhecimento cultural que passou a ter significado, pois, como afere Moran (2017), a tecnologia tem seu papel na modificação das práticas docentes.

Chamamos, mais uma vez, a docente **Helena** que nos oferta no Excerto 33 seu posicionamento historicamente situado sobre como leu a interação dos estudantes na sala de aula síncrona.

EXCERTO 33: Enunciado da docente Helena

Alguns dos maiores desafios são: ausência da interação face a face com os alunos; ministrar aulas sem vê-los (câmeras desligadas, por diversos fatores); redução dos conteúdos dos componentes curriculares tendo em vista a redução dos dias letivos de cada período e a própria natureza da aula, que, segundo especialistas em educação a distância, **é produtiva por um período de tempo em torno de 1 hora e 30 minutos.** (Helena, 2022, grifos nossos)

Fonte: Instrumento de geração de dados questionário

Olhando para os dados enunciados no supracitado excerto, percebemos um nível correlacionado de desafios em que a docente **Helena** se sentiu afetada, ao posicionar-se: “Alguns dos maiores desafios são: ausência da interação face a face com os alunos”. Aqui, vemos que essa foi uma situação vivenciada pelos docentes em seu coletivo. Além disso, a professora aludiu “ministrar aulas sem vê-los (câmeras desligadas, por diversos fatores)”, denotando uma questão que vem sendo analisada nas categorias desta seção ao se tornar discursos do coletivo de trabalho.

No processo, a docente toca no desafio que foi realizar uma “redução dos conteúdos dos componentes curriculares tendo em vista a redução dos dias letivos de cada período e a própria natureza da aula”. Observamos que esse desafio também gerou modos de atuação diversos ao grupo de docentes, devido aos calendários encurtados como se referiu **Cecília** em sua análise valorativa sobre as condições de trabalho e, mesmo frente à realidade encurtada. O que deixou mais latente a necessidade do desenvolvimento das aulas, com uma maior e mais qualificada seleção das tecnologias (*apps*, recursos *online* etc.), bem como uma reorganização de momentos síncronos e assíncronos (liberdade para o docente se organizar a partir das prescrições quanto à carga horária e

plataformas). Tal conjuntura não tornou tudo simples, nem fácil. Foi preciso mais que adoção, adaptação e recriação o que nos leva, portanto, portanto, a compreensão de que a incorporação das tecnologias digitais como cultura vai além da descrição do que são, resultando o porquê são e quais são os significados que a ela estamos atribuindo na cena enunciativa da sala de aula.

Os dados evidenciados pelas compreensões de **Helena**, tanto no Excerto 32, como no 33, se encontram dialogicamente numa fronteira repleta por elementos não pensados anteriormente, como tempo/espço e os aprendizados correlacionados às tecnologias digitais como imperativo maior numa arquitetura de isolamento social, circunscrita numa análise o-eu-com-os-outros no tempo-espço virtual. Isso porque as particularidades vividas por meio da mediação tecnológica, no âmbito da modalidade remota, impactaram em novas configurações a relação de interação no que diz respeito ao trabalho de ensino, cuja natureza é complexa e sempre tem por finalidade o outro.

Feitas tais considerações, por fim, convocamos o Excerto 34 da docente **Clarabela** que apresenta suas compreensões dialógicas sobre a interação com os discentes.

EXCERTO 34: Enunciado da docente Clarabela

O que é difícil às vezes é por não ter o aluno condição nem de responder no chat muitos não dispõe do notebook estão mais com celular. Hoje mesmo tive uma aula em que são 27 alunos, só 15 estavam na sala de aula, o feedback é só meu e da estagiária somente três falavam e 5 outros pediram a alguém para colocar para eles lá no chat, este é um aspecto que eu acho muito defasado deixa a desejar e por isso, a gente não tem muito né certeza se o aluno aprendeu ... eu não sei se esses alunos aprenderam não, eu tenho minhas dúvidas por conta desse processo interativo de trocas. (Clarabela, 10.03.2022, grifos nossos)

Fonte: Instrumento de geração de dados entrevista

A construção das compreensões da docente **Clarabela** aproximam-se e correlacionam-se com as de seus colegas no coletivo de trabalho quanto a evidenciar o que afetou a qualidade da interação com os discentes nas aulas síncronas, ao compor uma visualização de uma sala de aula naquele dia, exprimindo “O que é difícil às vezes é por não ter o aluno condição nem responder no chat muitos não dispõe do *notebook* estão mais com celular”.

Destarte, evocando a presença dos fatores sociais do projeto arquitetônico do dizer na leitura da realidade quanto ao uso e disponibilidade de tecnologias digitais pelos discentes.

A docente considera que a interação deixa a desejar e descreve: “[...] tive uma aula em que são 27 alunos, só 15 estavam na sala de aula, o feedback é só meu e da estagiária somente três falavam e 5 outros pediam a alguém para colocar para eles lá no chat, este é um aspecto que eu acho muito defasado deixa a desejar”. Por esse horizonte, sofremos a consequência que em muito afeta o trabalho docente na interação necessária ao processo de ensino e de aprendizagem, cuja causa já é conhecida. Com a pandemia, então, se alastrou a constatação das condições socioculturais, a não utilização de programas educativos, além da qualidade do acesso à *internet*, como já tratado em outras análises empreendidas nesta tese.

Clarabela, em seu discurso, valora: “... eu não sei se esses alunos aprenderam não, eu tenho minhas dúvidas por conta desse processo interativo de trocas”. Durante seu trabalho de ensino no remoto, a docente utilizou o *Google Meet* como espaço de interação síncrona com a presença de uma estagiária. No contexto apresentado, desemboca-se um quadro que valida o quanto cada ensinante precisou aguçar seus saberes, mesmo aqueles com mais destreza perante às tecnologias digitais e aos recursos digitais. Todos tiveram que se ocupar com as relações que foram se estabelecendo entre o tempo destinado aos períodos de trabalho e a sua organização como docente numa realidade antes desconhecida.

A leitura desse conjunto de efeitos sobre o cotidiano de trabalho no ensino remoto em relação à interação foi uma realidade experimentada pelo conjunto dos docentes, sugerindo suspeição quanto às finalidades de ensino construídas, alcançadas com as tecnologias, estampando o esforço e dúvidas quanto à necessidade de exercitar e avaliar outros modos de referendar a aprendizagem na cibercultura.

Como um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas, retomamos a expressão “processo interativo de trocas”, dita por **Clarabela** para reafirmar que o ato é ação arriscada e, por isso, é sempre

tomada de decisão. Diante de um modo temporário de ensino, que convocou o professor a superar as fronteiras de espaço e papéis que normalmente é designado a ele, o discente se fez presente, assim como os pares em conjuntura de trocas de saberes.

Em face do horizonte apresentado, a partir desse momento, realizamos uma conclusão do percurso empreendido na categoria, cuja observação encontra-se ancorada nas compreensões da interação discursiva com os outros. Destacamos a presença da arquitetônica quanto à consciência de que agir é sempre comprometer-se. Nessa contextualização, o momento do eu na interação com o coletivo de trabalho (o eu-com-os-outros) descortinou, por parte das singularidades, uma combinação dos diversos patrimônios vivenciais dos educadores, essenciais à inclinação por uma leitura responsável e responsiva diante das situações que se evidenciaram no contexto de execução do trabalho na modalidade remota, no tocante aos discentes, aos pares e à interação com os novos eventos que tiveram de aprender sobre e como neles agir.

No que tange à interação com os pares, docentes **Helena** e **Ismênia** emitiram compreensões em que a primeira afirmou ter recebido suporte de colegas da Unidade Acadêmica de Letras quanto ao uso do pacote da ferramenta de videoconferência e sala virtual recomendada nas Resoluções UFCG (dados que estão na categoria 7.2 o eu ao olhar para o seu trabalho) para poder atuar no ensino remoto. Já **Ismênia**, por sua vez, buscou diálogo sobre as experiências com o ensino remoto no departamento, mas considerou infrutífera a tentativa. Porém, conseguiu realizar trocas com alguns de seus pares da Unidade Acadêmica de Letras, o que considerou tê-la “ajudado, orientado e inspirado”.

Vale ressaltar que a adoção de tecnologias exige aprendizado técnico, o que enfatiza a permanente formação tecnológica do docente que forma e neste sentido, **Ícaro** valorou como “enfrentamento virtual” este aprendizado técnico que exige tempo e colaboração. O professor destaca como os demais que a interação face a face convocou a pergunta o que fazer?

Já em se tratando da aprendizagem tecnológica e sua aplicação no ensino, os docentes **Henrique** e **Otelo** afirmaram ter contado com a colaboração

dos discentes. Uma interação relevante em se tratando da convivência de quem ensina com quem aprende, a didascância de que trata Freire (2015).

Quanto à interação com docentes fora do contexto acadêmico, há uma compreensão de **Henrique** ao se referir à sobrecarga de trabalho vinculada aos professores da educação básica que foram discentes do curso de Letras. Ademais, essa sobrecarga foi sentida por muitos profissionais em função do contexto da realidade que se distancia das prescrições quanto ao trabalho realizado e ao regulado; inclusive a professora **Helena** faz uma referência na categoria 7.2 quando o eu-compreende a si mesma no seu labor.

A ausência da interação face a face, acentuada pelos 07 docentes, foi muito sentida nas aulas síncronas pelo coletivo de trabalho, tendo como atributo valorativo insatisfatório o comprometimento à participação efetiva de alguns discentes, embora tenham identificado as questões impeditivas da parte dos universitários referentes às práticas de letramento digital. Essa valoração se amplia no pontuar da falta de experiência prévia, haja vista o requerer de capacidades mais específicas advindas com o remoto.

Além disso, observamos um tom de preocupação em **Henrique, Cecilia** e **Ismênia** em alusão à saúde mental dos jovens no período da pandemia. Sobre esse quesito, há que nos preocuparmos, porque para aulas nesse formato é necessário a autodisciplina do estudante e maior empatia dos professores, como bem ressaltaram os docentes ao pontuarem sobre o contexto de realidade dos seus estudantes, já que estavam adentrando às residências.

No mais, a visibilidade/invisibilidade da interação com os discentes, via *chat*, câmeras desligadas, desinteresse, apatia, presunção de presença, como realidades no ensino remoto, afetou cada docente implicado nesta pesquisa, e de algum modo nenhum ficou inerte, deixou de realizar suas aulas, como vimos nos achados/enunciados, pedindo maior exercício interpessoal, maior zelo com o planejamento nas adoções, busca do saber técnico.

Os docentes de Letras ao lidarem com os diversos multiletramentos com o digital, mesmo diante as dificuldades da ordem do domínio técnico, das lacunas de formação, questão político social das regulamentações, buscaram formas de comunicação, novos espaços de gestar e sistematizar o espaço da aula, e,

simultaneamente, acessar diversos meios, como palavras, imagens, vídeos, salas virtuais, adaptação e criação da exploração do *youtube*, aprofundamento de pesquisas de materiais semióticos - texto vídeos, *ebooks*, para serem tratados com os estudantes, sem deixar de acentuar que a questão emocional dos discentes é uma questão que deva inquietar a universidade e o trabalho no coletivo na pós-pandemia.

Retomamos como relevante essa compreensão, abordada na categoria (7.1) o outro-para-mim – (a instituição nas resoluções sendo esse outro), por a percebermos como recorrente nos dados que apontam a fragilidade das prescrições para o trabalho com o coletivo, no que recorremos às palavras de Clot (2011, p. 195), para quem “o coletivo de trabalho contém a história do trabalho coletivo”.

Portanto, diante do cenário aqui erigido, é fulcral refletir, sem ilusões, se os diferentes desafios tivessem sido bem mais explorados no coletivo de trabalho (com os outros) poderiam ter permitido transpor mais barreiras quanto às práticas multiletradas em cenários digitais, além de ter dominado as ingenuidades do entendimento da forma com que e como as capacidades dos sujeitos se produzem, em formação processual e com a presença coletiva da universidade enquanto ecossistema educacional.

Entendemos que as valorações historicamente situadas assinalam a necessidade de diálogo no ponto de vista desses profissionais. Verificamos ainda que, mesmo diante das fraturas do processo, os docentes, em seu coletivo, consideraram e revelaram sobre a importância das interações em prol da aprendizagem dos estudantes, bem como das relações com seus pares, materialidades em dialogicidade quanto às categorias tratadas na tese em que a análise das resoluções e arquitetônica do sujeito docente dialogam na composição da resposta aos objetivos na tese.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do apresentado e discutido nesta tese, cujo objeto de estudo “O Ensino Remoto Emergencial e o trabalho docente no contexto acadêmico” foi proveniente do trajeto teórico-metodológico e analítico realizado com base na filosofia do conhecimento das ciências humanas, amparo na Teoria Dialógica da Linguagem, do Círculo de Bakhtin, estudiosos que ofertam contributos à concepção de linguagem dialógica ao tratarmos sobre o trabalho docente e formação de quem forma, trabalho prescrito e a atividade de ensino, Ensino Remoto Emergencial, tecnologias digitais e multiletramentos que, como substrato conceitual, à luz dos *corpora* resoluções, questionários e entrevistas em dialogicidade nos orientou à sistematização e análise das categorias.

O percurso cientificamente, direcionou-se ao entendimento de que, ainda que a linguagem seja como objeto de estudo atravessada por enunciações de métodos, técnicas e instrumentos, faz-se necessária uma compreensão sobre essas práticas sociais em uso, ao se tratar de uma pesquisa cujas compreensões/enunciações são menções dialogicamente e historicamente situadas de docentes do curso de Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, diante à alternativa político-cultural empreendida do Ensino Remoto Emergencial em virtude da pandemia por COVID-19, que, como modalidade social convocada, afetou a educação no mundo e no Brasil, quando os professores migraram e reconfiguraram-se na emergência de um modelo articulado no ensino presencial para um formato desconhecido e temporário, nos anos de 2020 e 2021.

São essas compreensões expressas por sujeitos docentes do ensino superior imersos em interações dialógico-discursivas que estamparam as discussões analíticas deste estudo, em interação com a linguagem prescrita nos documentos da intuição, que como texto, comporta discursos. O estudo se converte em relevância social aos empreendimentos científicos apresentados pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, contribuindo com os registros quanto ao tempo pandêmico e de ensino remoto,

à luz da formação de quem forma no contexto acadêmico, no amplo cenário da educação nacional; contribuindo, também, a minha atuação como docente no campo da formação de professores, articulando, criticamente, os processos didático-pedagógicos com tecnologias digitais e as linguagens da cibercultura imbricadas à pedagogia social dos multiletramentos.

Nesse sentido, como tese, defendemos que o Ensino Remoto Emergencial, como modalidade suscitada, acarretou efeitos quanto à (re) formação do docente no contexto acadêmico, por se tratar de um novo arranjo ao trabalho de ensino no que concerne aos modos de atuar demarcadamente com tecnologias digitais e práticas multiletradas.

Os resultados advém da questão-problematizadora - Quais indícios revelaram (re)formações das práticas dos docentes do Curso de Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande em função das demandas do Ensino Remoto Emergencial prescritas pela instituição para as atividades em contexto de pandemia?; e objetivos que nos inspiraram a buscar pelas compreensões dialógico-discursivas dos docentes do curso de Letras – Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica, Centro de Humanidades, da UFCG, coletivo de trabalho eleito por ter a linguagem como objeto de estudo e situar-se na interface linguagem e ensino, na constituição dos objetivos específicos: (1) descrever as prescrições (resoluções) que orientaram as atividades de Ensino Remoto Emergencial na universidade (seção analítica 06); e (2) analisar as compreensões dos docentes sobre o Ensino Remoto Emergencial em relação às resoluções UFCG e aos modos de (re)formação do docente a partir dos indícios de adoção, adaptação e/ou recriação.

Partimos da citação contida no texto inicial da seção analítica 06 - “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder [...]”. (Le Goff, 2013, p. 538) - para afirmar que, como documentos oficializados na instituição, as categoriais levantadas na tese nos forneceram dados sobre as intencionalidades prescritas ao trabalho docente no ensino remoto em 2020 e 2021, revelando, como aporta Le Goff, “as relações de forças”, diálogos e tensões, contextos e sujeitos participantes destes anos arenosos da

pandemia quando desta investigação e se intertextualizam com os sujeitos colaboradores por estes terem sido convocados a uma nova situação de trabalho de ensino que é tratada por este documento de linguagem histórica fruto do cenário nacional e da academia.

A exemplo de respostas, debruçamo-nos sobre a leitura das 04 resoluções, a partir das categorias nos documentos. Em vista da dialogicidade observada, vimos como relevante tomarmos a primeira RESOLUÇÃO Nº 06/2020 (que regulamentou o Regime Acadêmico Extraordinário - RAE) como um dado historicamente situado, em se tratando de um documento novo em função do atravessamento do tempo sócio-histórico e cultural da pandemia, textos que ofertam enunciados sustentados pelos sujeitos autores destas regulações e regularam as rotinas dos docentes e por esta via foram historicamente valorados.

As categorias revelaram que as resoluções se enunciam concretamente como efeito mandatório mais que organizador quanto ao fazer material produzido pela linguagem. Que a definição de Ensino Remoto portada pela UFCG assume que se trata de “[...] que forneça acesso temporário a suportes de ensino e de instrução de uma maneira rápida e fácil de configurar” (RESOLUÇÃO Nº 06/2020 - CSE/UFCG, Considerando, p. 02), um dado que confere *status* ao formato, diferenciando-se da Educação a Distância. O que apresenta o formato como nova acepção de ensino. No que ponderamos que, mesmo que esta modalidade tenha sido em caráter excepcional, dada a urgência não prescindiu do acompanhamento aos docentes e discentes no que o termo “instrução” reforça atitudes unilaterais, quando pensamos que deva residir na função social formadora da universidade uma concepção que supere a tecnologia com vistas a um fim, sob a prerrogativa da subutilização das tecnologias digitais e recurso informacionais nos seus aspectos mediadores, com vistas às possibilidades criativas e de compartilhamento que docentes e estudantes inspiram.

Nossa compreensão já aponta para a questão-problema e defesa na tese, quando afirmamos uma prefiguração de (re)formação presente nesta travessia temporária, como defende Guérin (*et al.*) (2001): as atividades não podem ser reduzidas ao observável ou ao medido; necessitam ser “(re)situadas” de um modo mais geral, e isso só poderá ser atingido com as compreensões do

trabalhador. Outra implicação está em como os docentes compreendem as prescrições na categoria 7.1 ao lerem-nas interpretando-as como mandatórias, amarradas; que não serviram a ação pedagógica no ensino remoto; desconsideraram o diálogo com o coletivo e não tinham na época as condições suficientes para lidar com o remoto e com o que o professor ainda não sabia para atuar na nova modalidade, relações dialógicas pelo fato das categorias não serem estanques.

Já a expressão “Recriar em um ecossistema educacional” conceito relevante, no entanto, ficou obscurecido quanto ao preparo docente sentir-se sem a devida assistência do Ecossistema para responder com o que ainda não sabia com tecnologias digitais e multiletramentos, dado que afeta o coletivo de trabalho, o tratamento pedagógico, e as interações no remoto, pelas circunstâncias da necessária formação tecnológica do docente não ser unicamente da ordem de respostas na urgência e incerteza e do processo de apropriação, em que pese a importância de docentes formadores, no nosso estudo de linguagem estarem em patamar de compreensão e prática sobre letramento digital, multimodalidade e multiletramentos para que, então, possam responsabilmente ampliar e criar práticas didáticas em suas salas de aulas, projetos e outras atribuições com o devido conhecimento das tecnologias digitais.

Outrossim, as resoluções mantiveram articulação contextual, exteriorizando linguagens como instrumento tecnológico político e cultural que cumpre sua tarefa fazendo o enquadramento daquilo que pode ser conhecido (Simon, 2013). Estas, como regulação, mantiveram liberdades aos docentes quanto a escolherem as plataformas e os recursos digitais; e prescreveram instrumentos de controle para o planejamento docente, procurando efetivar condições de sanitização à medida que a realidade permitia algum acesso presencial, bem como aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a depender da oferta de condições de acesso às tecnologias de comunicação e informação, a não reprovação por frequência e a formatos assíncronos de avaliação, dados que contextualizam a universidade em sua função político cultural.

Mas, essas ações modulares que se manifestam através de seus elaboradores, de todo, não abarcaram seu cenário interno e coletivo, quanto às compreensões dialógicas da comunidade acadêmica que dimensiona suas tarefas e atividade de trabalho de ensino envolvida em linguagens decisórias e de saberes de seus conteúdos científicos e da experiência que implicam em reinterpretções pela distância entre o que foi prescrito como tarefa e a condição real da atividade nas singularidades e no coletivo de trabalho, como afirmou a docente **Cecília**: “[...], eu acho que tudo precisa ser discutido somos afinal uma comunidade [...]”. (Excerto 15).

Nesses termos, como finalidade de resposta, compreendemos ter articulado a apreensão dos documentos, a questão-problematizadora enquanto objetivo específico em prol dos dialógico-discursivos contidos nas resoluções como definição e regulamentações sobre as rotinas de trabalho no ensino remoto no que concerne aos entendimentos dos docentes sobre as prescrições, seu trabalho de ensino e a interação com o coletivo de trabalho, nas categorias seguintes.

Servimo-nos de um trecho da epígrafe que há na tese para indiciar, no sentido de revelar **das compreensões dos sujeitos/enunciados na seção analítica (07)**, em que atuar na modalidade remota na urgência afirma o trabalho de ensino como ato responsável na prefiguração de (re)formação do docente formador.

[...] porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. (Mikhail Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 24).

Por esse trecho de Bakhtin, assumimos a tese defendida sobre a prefiguração de (re)formação do docente ancorados nessa expressividade da filosofia do ato, em que “cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir”, para entendermos os movimentos dialógico-discursivos enunciados pelos docentes, sob essa ótica de agir na urgência como ato de interação discursiva em meios às exigências político-culturais do contexto sanitário, convicções teóricas de manutenção de práticas conservadoras do modelo

presencial, esforços de aprendizagem, sentir-se em desamparo no tocante às prescrições da instituição, angústia, excesso de trabalho, lidar com as vulnerabilidades sociais, digitais e emocionais dos estudantes, tentando alternativas de dentro de casa, ao estarem vivenciando a pandemia como qualquer outra pessoa no planeta, como trabalhador do ensino mobilizando-se à nova condição convocada, retextualizando, de algum modo, seu saber-fazer num ciclo de argumentação de relações dialógicas e de compreensão responsável e responsiva. Como expressou Lino de Araújo (2020, p. 232), citação que reavemos da segunda epígrafe na tese:

[...] no ensino remoto, nós estamos com muitas “gambiarra”. Para mim, a “gambiarra” mais grave nesse processo, segundo relatos que recebo de professores da educação básica, do ensino superior e até da pós-graduação, é que os professores estão usando seus próprios recursos para ensinar. Eles estão usando o celular pessoal e a Internet. Isso é uma sobreposição do institucional em relação ao particular do professor.

Deste lugar do viver-agir bakhtiniano dialogamos com Lino de Araújo (2020) “[...] Isso é uma sobreposição do institucional em relação ao particular do professor”, o que se revela pelas **compreensões** que os docentes ofertaram ao lerem a instituição como linguagem que colocou em legalidade resoluções, sem a devida estrutura para atuar com as prescrições que determinou ao coletivo de trabalho. Uma legislação burocrática e pouco eficiente quanto à prática didático-pedagógica, como enunciado pelos docentes **Henrique** (Excerto 09), **Cecília** (Excerto 14) e **Ícaro** (Excerto 16).

O posicionamento dos docentes como coletivo revelam que como sujeitos convocados as prescrições refletem as tecnologias contemporâneas como mediações que estão superpostas no âmbito da sociedade político cultural como suportes que também enunciam o funcionamento deste espaço. Pela posição do dizer, **Cecília** (excerto 15) e **Ícaro** (excerto 16) expressaram as fissuras e fragilidades das regulações para o trabalho com o coletivo

As Compreensões que enunciaram os docentes ao lerem ao seu próprio trabalho sublinham resultados quanto ao porvir, no que lemos os indícios de (re)formação:

Henrique [...] vou incluir mais coisas da tecnologia nas aulas, vai ser o meu caso, tudo isso que aprendi que foram dois anos que valeram por dez”. (excerto 18); **Cecília**: “[...] acredito que a aprendizagem adquirida, no ensino remoto, foi importante e se tornou mais uma ferramenta pedagógica para nós. E vai ser levada de alguma forma para o ensino presencial”. (excerto 19); **Ismênia**: “O mais difícil foi usar todas as ferramentas para garantir qualidade ao ensino e, possibilitar mais meios de aprendizagem para os alunos [...]”. (Excerto 21); **Ícaro**: “Muito desafiador, sempre. Ainda há muito a aprender. [...] Embora possa parecer fácil, demanda um percurso de leitura de nossa parte e de produção exclusivamente digital” (excerto 22).

Assim, os efeitos presentes na formulação da questão-problema podem ser visualizados na forma como os sujeitos assumem as valorações quando do retorno ao presencial, denotando um caráter de réplica avaliativa, no que retomamos a Volóchinov (2019 [1930], p. 316): “toda palavra, falada ou pensada, não é um simples ponto de vista, mas um ponto de vista avaliador”. Lemos na arquitetura do ser, em que o eu compreende a si mesmo, as presenças da (re)formação como ato responsável, assinaturas dos indícios de adoção das materialidades da linguagem tecnológica; indícios de adaptação buscam como enfrentamento do não saber, e aceitação das prescrições em dada circunstância na sua função organizativa ; e por indícios de recriação assumidos pelo conhecimento já trazido como usuários desde o presencial ou por ressignificar aprendizagem com tecnologias e novos letramentos, nas singularidades que expressam o valor dado à experiência do ato.

Compreensões que expressaram os docentes sobre o eu-com-os-outros: o sujeito docente e o seu coletivo de trabalho. A exemplo de resultados, realçamos:

Otelo: Então o que me ajudou foi uma então orientanda do mestrado que foi fazer estágio comigo, ... aí eu fiz estágio com ela no uso das atividades com tecnologia [...]” (excerto 29); **Ismênia**: “Tentei algumas discussões com colegas em reuniões, mas foram infrutíferas. As melhores trocas foram em conversas com colegas próximos.” (excerto 27); **Clarabela**: “[...] eu não sei se esses alunos aprenderam não, eu tenho minhas dúvidas por conta desse processo interativo de trocas. (Excerto 34).

Marcadamente, vemos respostas discursivas quanto a avaliarem a interação com os outros na posição de sujeitos que fazem parte do coletivo de trabalho – os discentes e os pares. Dentre os desafios da atividade na nova modalidade, o coletivo de docentes, em vista das condições singulares de

trabalho, foi gerenciando tarefas e significando atividades no contexto das suas capacidades inerentes ao valor concebido às apropriações como (re)formação no tocante à mediação das especificidades dos conteúdos científicos e às práticas pedagógicas com tecnologias para o ensino e aprendizado.

Na travessia as trocas entre pares e com estudantes, embora não tenham se dado no trabalho coletivo, pelas compreensões situadas, essas ocorreram por outros caminhos, sinalizando que, por meio de experiências de aprendizagem, engajamento entre os pares e o aprendizado das tecnologias digitais pode ocorrer na comunidade acadêmica, no sentido da incorporação crítica de práticas que aproveitem o potencial de compartilhamento e difusão de produções acadêmicas para os estudantes em formação.

A análise, sobretudo, das compreensões dialogicamente situadas pelos docentes nas categorias, associadas ao estudo das resoluções, ofertam respostas à problematização e aos objetivos na tese no que se refere à presença de valorações quanto ao outro, a si e aos outros, concebidas no trabalho de ensino como ato responsável, nos índices linguísticos como marcas de interação discursiva, que articulam a Teoria Dialógica da Linguagem pela arquitetônica bakhtiniana afirmada como instância do ato responsável, bem como aos estudos incorporados na tese.

O docente formador de professores no ensino superior, ao atravessar os contextos apresentados pela modalidade excepcional que foi o Ensino Remoto Emergencial, percebeu-se ainda privado de maior engajamento das políticas de formação tecnológica que na contemporaneidade apresenta convívio com diversos formatos de expressão da linguagem e que acabou, por obrigatoriedade, fazendo do ensino remoto uma ferramenta de tensões e de respostas de seu aprendizado no que toca a mediação com tecnologias contemporâneas e ao entendimento da necessidade de maior apreensão quanto ao campo da Pedagogia dos multiletramentos, investimento essencial à formação dos docentes no ensino superior. Os indícios de (re) formação do docente não podem ser ignorados, é preciso servir-se dessas experiências para realizar outras experiências.

A análise, sobretudo das compreensões das singularidades docentes como resultados da pesquisa, convida a comunidade acadêmica a continuar investigando os processos vindouros com a pós-pandemia ou novo normal, como passamos a nos referir, desde que aquela teve início em meados do ano de 2022, havendo muito a se avaliar quanto às adaptações e recriações das aprendizagens e práticas docentes, de suas experiências aos significados construídos a partir das possibilidades da cibercultura, com as tecnologias digitais e multiletramentos diversos num contexto de tanta vulnerabilidade social e digital em que se deu o Ensino Remoto Emergencial.

Os processos de formação continuada no ensino superior são indicativos de oportunidade para a recriação agregando condições de apropriação de aprendizagem ao docente, mesmo em condições subtraídas. Há muitas preocupações aqui presentes, não podemos fazer o que exclui, mesmo sabendo que para realizar o ensino remoto fizemos várias gambiarras e ao voltarmos precisamos continuar realizando as adoções e adaptações tecnológicas, que tão duramente foram aprendidas no ritmo da pandemia que mexeu com a vida humana. Como fazer um trabalho em que os documentos prescritos estão distantes do diálogo realizado e do real do diálogo? Apropriação é sustentação de conhecimentos e isso exige o desenho de trabalho como engajamento de pessoas.

Em conclusão como professora e pesquisadora em um país tão desigual entendo que os efeitos do Ensino Remoto Emergencial no contexto acadêmico precisa cotejar políticas e projetos, além da motivação singular dos docentes, por uma universidade que se recria por ser humanizadora e cultural ao lidar, incluir e ampliar o compartilhamento de saberes de formação pelas vias das tecnologias contemporâneas, afinal reconhecer a natureza política da educação é sempre um grande passo quando se deseja gestar uma educação superior como ecossistema.

Que nos dias que virão o Ensino Remoto Emergencial seja motivo presente em nossas memórias para que nos façamos contundentes na luta que impulse políticas de formação tecnológica, na criação de projetos na universidade que deem lugar a comunidades de práticas de aprendizagem, cujo

objetivo seja compartilhar experiências e resultados das pesquisas que nessa travessia foram incorporadas ao ensino e aprendizagem no contexto acadêmico como objeto de estudo. Que se assimile a (re)formação voltada ao digital presente na sociedade, em ciclos de apropriação cotidiana, nos espaços do ensino superior, no sentido de que recuperem e se importem com situações nas quais as tecnologias digitais foram subutilizadas e também alcançadas por experiências exitosas nas singularidades, no coletivo e nas formações de práticas multiletradas apropriadas na experiência singular e durante o ensino remoto.

A questão não está somente nos sujeitos, mas também na política que revelou nesse tempo pandêmico, para além da insipiente formação tecnológica docente, com quem os docentes do ensino superior podem dialogar, o que veio com estes docentes do lugar do ensino remoto quando as universidades continuam sucateadas, novos docentes chegam e o lugar das tecnologias ainda precisa ser repensado. O docente que atuou no ensino remoto carrega ideias de mudanças com tecnologias e multiletramentos porque se apropriou de situações para poder realizar o remoto. O docente saiu do lugar, questionou-se, tentou, repetiu, adaptou, criou. A universidade precisa enxergar quais as reais mudanças considerando que docentes mais novos e docentes mais velhos, como avaliado por Cecília e Helena, ambos tiveram dificuldades com seu trabalho de ensino na nova convocação para atuar no remoto. Assim, como é possível o professor aprender procedimentos técnicos, conhecer aplicativos, interagir em redes sociais com os estudantes, sem diluir sua função precípua de ensinar.

E que se invista no forte tripé ensino, pesquisa e extensão, de forma articulada em estudos de ambientes virtuais de aprendizagem e tecnologias de acesso a todos, de forma a assegurar a autonomia dos suportes pedagógicos essenciais ao trabalho educacional no contexto acadêmico no que tange aos princípios de uma educação emancipatória em que docentes e estudantes se compreendam em constante interação dialógica de inacabamento do ser.

REFERÊNCIAS

ABMES [ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR]. COVID-19 vs. **Educação Superior**: O que pensam os alunos e como sua IES deve se preparar? Relatório de pesquisa - onda 2.

EducaInsights, 2020. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/pesquisaabmeseduca05052020.pdf>.

Acesso em 10 de set. de 2021.

ALMEIDA, Beth. Web Currículo e as possibilidades de inovação em contexto digital de Aprendizagem. In.: DIAS, Paulo; MOREIRA, Darlinda; QUINTAS-MENDES, António. (Coords.). **Inovar para a qualidade na educação digital**. Lisboa: Universidade Aberta, 2019, p. 06-19.

ALMEIDA, Beth. Webcurrículo. In.: MILL, Daniel (Org.). **Aprendizagem em rede**: Dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância. Campinas: Papyrus, 2018, p.690-691.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. O Método nas Ciências Sociais. In.: ALVES-MAZZOTI, Alda Judith.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 99-197.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004, p. 24-48.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In.: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto: 2020, p.95-114.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e o seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. In.: **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 20/05/2020.

BACICH Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In.: **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução. prefácio e notas de Paulo Bezerra; notas de edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2017 [1970-1971].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O tempo e o espaço nas obras de Goethe. In.: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011[1974], p. 225-261.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: 34, 2016 [1952/1953].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017 [1920-24].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1963].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Goes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP, Hucitec, 2010 [1975].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Teoria do romance I. A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015 [1919-1974-1979].

BANNELL, Ralph Ings; DUARTE, Rosália; CARVALHO, Cristina; PICHETOLA, Magda; GIOVANNA, Marafon; CAMPOS, Gilda Helena. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 2016.
BARROS, Rafael André de. **Ensino remoto emergencial (ERE) e precarização do trabalho docente no ensino superior público de Maceió-AL durante o período pandêmico (2020 – 2022)** / Rafael André de Barros. – 2023. 259 f.: il. [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://capes.gov.br). Acesso em: 11/06/24.

BEILLEROT, Jacky. **La Formacion de formadores**: entre la teoria y la práctica. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

BRAIT, Beth. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In.: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto: 2020, p. 7-10.

BRAIT, Beth.; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto / enunciação. In.: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020.

BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. De 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coronavírus**: monitoramento das instituições de ensino. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020f. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/>. Acesso em: 8/5/2020.

BRUSTOLIN, de Oliveira Raiza. **CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR**: A percepção dos docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná sobre a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação durante o ensino remoto emergencial/ RAIZA BRUSTOLIN DE OLIVEIRA; orientadora Denise Rosa da Silva Moraes. Foz do Iguaçu, 2023. 149 p. [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://www.capes.gov.br/). Acesso em: 11/06/24.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. In.: **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 6 (1): Ago./Dez. 2011, p. 268-280. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/d98J7K7pCjVVKgDTH5wM8Jh/abstract/?lang=pt>, Acesso em: 2/11/2021.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Cultura digital, Educação e Letramento: conflitos, desafios, perspectivas**. Versão preliminar de: BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital, Educação e Letramento: conflitos, desafios, perspectivas In: HÖFLING, Camila (org) Jornada de Letras. São Carlos: Editora da UFSCar, 2010 p. 69 – 88. Disponível em: https://www.academia.edu/1431378/Cultura_digital_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Letramento_conflitos_desafios_perspectivas. Acesso em 12/12/2021.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. In.: **Anais III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, 2009.

CAZDEN, Courtney; COPE Bill; KALANZIS, Mary; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Gee; KRESS, Gunther, LUKE, Allan; LUKE, Carmen; MICHAELS, Sara; NAKATA, Martin. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Tradução de Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: Conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto: 2020, p. 201-220.

CHANLAT, Jean-François. O desafio social da gestão: a contribuição das ciências sociais. IN: **Clínicas do trabalho**/ Pedro F. Bendassolli, Lis Andrea P. Soboll (orgs.). São Paulo: Atlas, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas**. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, n. 41, 2001, p. 5-11. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14575/3/2001_art_bcharlot.pdf, Acesso em: 21/03/2023.

CHEVALLARD, Yves. **Les programmes et la transposition didactique** - Illusions, contraintes et possible. Conférence prononcée le 24 octobre 1985 aux Journées de l'APMEP (Port-Barcarès, 24-26 octobre 1985). Texte paru dans le Bulletin de l'APMEP, 352 (février 1986), pp. 32-50. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=107. Acesso em: 12/4/2023.

CLOT, Yves. **Clínicas do trabalho**. Pedro F. Bendassolli, Lis Andrea Pereira Soboll. (orgs.). São Paulo: Atlas, 2011.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefctum, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital e multimodalidade**: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. Entrevista cedida à SILVA, Thayane Verçosa da; BRIGIDA Marcela Santos; NUNES, Gabriela Ribeiro. Palimpsesto, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 3-37, set.- dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/viewFile/56238/36195>. Acesso em: 09/10/2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 8 | p. 33-56 | jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>. Acesso em: 20/02/21.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender** (Org.). São Paulo. Parábola, 2016, p.11-14.

CUNHA, Maria Isabel. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos, v. 12, n. 3, 2008, p. 182-186. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324/2570>. Acesso em: 03/03/2023.

CUPANI, Alberto Oscar. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2016.

DEMO, Pedro. A aprendizagem e Novas Tecnologias. In.: **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 53-75, agosto/2009. Disponível em: https://hugoribeiro.co.br/biblioteca-digital/Demo-Aprendizagem_novas_tecnologias.pdf. Acesso em: 18 /12 / 2022.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centros de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7707?locale=pt_BR. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

DRUMMOND, Ana Elisa; COUTO, Edvaldo Souza. Cultura da mobilidade: relações de professores com o smartphone. In.: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa, OSWALD, Maria Luíza; COUTO, Edvaldo (Orgs.). **Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 121-138.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

FALZON, Pierre. Natureza, objetivos e conhecimentos da ergonomia. In.: FALZON Pierre (Org.), **Ergonomia**. (p. 3-19). São Paulo: Edgard Blücher, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. **Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social**. Práxis Educativa, [s. l.], v. 15, 2020.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, Paulo & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro**. Entrevista concedida a Marcos Francisco 78 Martins; Adriana Varani; Tiago César Domingues. Crítica Educativa, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In.: FREITAS, Assunção Maria Teresa. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.11-28.

GERNET, Isabelle; DEJOURS, Christophe. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: **Clínicas do Trabalho: Novas Perspectivas para Compreensão do Trabalho na Atualidade**. Pedro Fernando Bendassolli e Lis Andrea P. Soboll (Orgs.). São Paulo: Editora Atlas S.A., 2011, p.62-70.

GÓMEZ, Ángel Pérez. Era digital: novos desafios educacionais. In.: **Educação na era digital: A escola educativa**. Porto Alegre: Penso, Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais**. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://bit.ly/2TqjZEW> . Acesso em: 25 /04/2024.

GUÉRIN, François; KERGUELEN Alain; LAVILLE Antoine; DANIELLOU François; DURAFFOURG Jacques. **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Blücher, 2001.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. In: **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, escribo.com/revista v. 2; 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 20/01/2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KHATIB, El Sameer Ahmed. Covid-19 e as aulas por videoconferência: solução ou problema? In: **Educação, Ensino superior e a pandemia da covid-19**. SENHORAS, Elói Martins (organizador). Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

KNAUL, Ana Paula; SARTORI, Ademilde Silveira. Contribuições dos ecossistemas comunicativos no reconhecimento das novas sensibilidades. In.: SARTORI, Ademilde Silveira. (Org.). **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos**: diálogos sem fronteiras. Florianópolis: DIOESC, 2014, p. 107-118.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.

KOMESU, Fabiana. **O internetês na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 7. ed. Revista – Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LEITÃO, Liane Velloso. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres**: uma leitura interacionista sociodiscursiva.

LEITE, Eliana Alves Pereira. **Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da educação básica**. 269f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8107?show=full>. Acesso em 03/03/2023.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Loyola, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 2010.

LINO DE ARAÚJO, Denise. Os desafios do ensino remoto na educação básica (Entrevista). In.: **Revista Leia Escola**. v. 20, n. 1, Campina Grande, 2020, p. 231-239. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2605/2444>. Acesso em 10/09/221

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivo. In.: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 151-166.

MALLOY-DINIZ, Leandro; COSTA, Danielle; LOUREIRO, Fabiano; MOREIRA, Lafaiete; SILVEIRA, Brenda; SADI, Herika; SOUZA, Tércio; SOARES, Antônio; NICOLATO, Rodrigo; PAULA, Jonas Jardim de; MIRANDA, Débora; PINHEIRO, Mayra; CRUZ, Roberto; SILVA, Antônio. **Saúde mental na pandemia de COVID-19**: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. Debates em psiquiatria – ahead em print, 2020, p. 2-24.

MALTA, Marco Telles Souza. Planejando e executando aulas síncronas utilizando as novas tecnologias. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede - ReTER**, Santa Maria, v.2, n.4, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/66893/45450>. Acesso em: 6/12/2022.

MANTOVANI, Ana. Margô; SANTOS, Bettina Steren. Aplicação das tecnologias digitais virtuais no contexto psicopedagógico. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo: n. 87, p. 293-305, 2011. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8586/2/Aplicacao_das_tecnologias_digitaes_virtuais_no_contexto_psicopedagogico.pdf. Acesso em: 5/2/2021.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In.: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 115-131.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, R. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano III, v. 6, n. 16, 2021. Disponível em: <http://www.ioles.com.br/boca>. Acesso em: 22 dez. 2021.

MARQUES, Ronualdo. **O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da Covid-19**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, ano III, v. 6, n. 16, 2021. Disponível em: <http://www.ioles.com.br/boca>. Acesso em: 22 dez. 2021.

MARSHALL, Catherine.; ROSSMAN, Gretchen B. **Designing Qualitative Research**. London: Sage Publications, 2006.

MEDVIEDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MELO, Rosineide de; ROJO, Roxane. A arquitetônica bakhtiniana e os multiletramentos. In.: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Genêros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014.

MINON, Marcio Nobre. Apresentação. **PAINEL TIC Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. COVID-19**. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 5 /5 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In.: NACARATO, A.M. **A formação do professor que ensina matemática perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 213-231.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada**: a linguagem como condição e solução. DELTA, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 10/8/2020.

MORAES, Rozania Maria Alves. **A abordagem ergonômica da atividade docente**: uma introdução às noções teóricas e metodológicas. Linguagem em Foco. POSLA/UECE, v.6. n.1, p. 59-75, 2014.

MORAIS, Thamiris Martins Santos de. **Formação de docentes para o ensino remoto emergencial em cursos de Letras**: a perspectiva de professores formadores sobre o período (pós-)pandêmico / Thamiris Martins Santos de Moraes. -- Rio de Janeiro, 2023. [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://sucupira.capes.gov.br). Acesso em: 11/06/24.

MORAN, José. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In.: CARVALHO, Mônica Timm de (Org.). **Educação 3.0**: novas perspectivas para o Ensino. Porto Alegre: Sinepe-RS/Unisinos, 2017. p. 63-87.

MORAN, José. Educação em espaços flexíveis ou totalmente online. In.: **Educação, Tecnologia e Sociedade**: Conectar Saberes [recurso eletrônico] / Andréia de Assis Ferreira; Alexandre Siqueira Guimarães (Orgs.). Porto Alegre, RS: Fi, 2021.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. In: CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; GEE, Gee; KRESS, Gunther, LUKE, Allan; LUKE, Carmen; MICHAELIS, Sara; NAKATA, Martin. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library pg. 60.

NOVAIS, Ana Elisa. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. In.: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender** (org.). São Paulo. Parábola Editorial, 2016. p. 81-94.

NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OECD – **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Education Policy Outlook: Brasil — com foco em políticas internacionais. Brasil: OECD, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>. Acesso em: 01/12/ 2021.

OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de. **Formando o professor para usar o livro didático**: desafios e possibilidades. Anais do SETA, nº 4, 2010. Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/view/935/716>. Acessado em 07/06/ 2023.

ONO, F. T. p. Formação de professores na imprevisibilidade de uma pandemia: e agora, José? In: MENICONI, F. C.; PITOMBEIRA, C. V. (orgs.). **Formação de professores de línguas estrangeiras no contexto de isolamento social**: diálogos, propostas e desafios. Maceió, AL: EDUFAL, 2021. p. 75-85.

PEIXOTO, Joana. **Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias**. Rev. Bras. Educ, Rio de Janeiro, v. 20. n. 61, p. 317-332, abr./jun. 2015.

PEREIRA, Daniela da Costa Brito. Tecnologias, Educação e Formação: conceitos, inclusão e iniciativas. In.: ANDERI, Eliane Gonçalves Costa.; TOSCHI, Mirza Seabra. (orgs.). **Inclusão Digital e Social**: Conhecimento e Cidadania. Anápolis: UEG, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Nativos digitais: ficção e decalque no imaginário sobre educação e tecnologia. IN: **Educação, Tecnologias e Sociedade** – Conectar Saberes. [recurso eletrônico] / Andréia de Assis Ferreira; Alexandre Siqueira Guimarães (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

ROJO, Roxane Helena. **Letramentos, mídias, linguagem**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In.: SILVA, Marco; PESCE, Lucília; ZUIN, Antônio (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010, p.29-48.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In.: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/02/2023.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**: how professional think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCHWARTZ, Yves. Manifesto por um ergoengajamento. In.: CLOT, Yves. **Clínicas do trabalho**. Pedro Fernando. Bendassolli, Lis Andrea Pereira. Soboll (orgs.). São Paulo: Atlas, 2011, p.132-166.

SERAFIM, Maria Lúcia.; XAVIER, Manassés Moraes.; SOUZA, Fábio Marques de. Ensino remoto emergencial: o docente entre links e janelas. In.: XAVIER, Manassés Moraes; SERAFIM, Maria Lúcia; SILVA, Michel Pratini Bernardo da; ALMEIDA, Symone Nayara Calixto Bezerra. (Orgs.). **Professor, cadê o link?** Dossiê Ensino Remoto Emergencial. São Paulo: Mentis Abertas, 2022, p. 101-117.

SERAFIM, Maria Lúcia.; SOUSA, Robson Pequeno. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In.: SOUSA, Robson Pequeno.; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 19-50.

SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In.: **Alienígenas na sala de aula** – introdução aos estudos culturais na educação. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). 11ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, Adail. **O ato “responsável”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente**. Signum, Londrina, n. 11, v. 1, p.219-235, jul. 2008.

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin**: roteiro de leitura comentado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. – 1. Ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIGER, Catherine. Le travail, cet obscur objet de l'ergonomie. In.: **colloque interdisciplinaire "travail: recherche et prospective "**- theme transversal no 1 - concept de travail., actes du colloque interdisciplinaire. Lyon: CNRS, PIRTTEM, ENS. 1992, p.111-126.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 9. ed. Petrópolis: Vozes: 2012.

TINOCO, Glícia Azevedo; CORREIA, João Pedro. Reinvenção do ser/estar e do ensinar/aprender em tempos de pandemia. In.: **Multiletramentos e o trabalho com projetos**: (trans) formando a aprendizagem. Dorotea Frank Kersch, Ana Patrícia Sá Martins, Gabriela Krause dos Santos - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

UGARTE, David de. **O poder das redes**: manual ilustrado para pessoas, organizações e empresas, chamadas a praticar o ciberativismo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores**: estado da prática. Documento do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL, n. 25, outubro, 2003.

VIEIRA, Maria de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A educação no contexto da pandemia de COVID-19: Uma revisão sistemática de literatura. In.: **Revista Brasileira de Informática na Educação** – RBIE, 2020, p. 1014-1031. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10313/1/mvieira_cseco_artigo%20RBIE.pdf. Acesso em: 05/02/2021.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenha e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: 34, 2019 [1926].

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem/** Valentin Volóchinov, tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: 34, 2018 [1929].

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Organização tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

XAVIER, Manassés Morais. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva.** São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EDUFCG, 2020.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre, Artmed, 2004. Acesso em: 08/05/ 2021.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO ACADÊMICO NOS CURSOS DE LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezadas/os docentes dos Cursos de Letras da UEPB e da UFCG, ambos campus I,

Esta pesquisa tem por título ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO ACADÊMICO: O QUE DIZEM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS? A pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil - Comitê de Ética/UFCG, por codificação Número de Certificado de Apresentação de Certificação Ética (CAAE) - 52595421.0.0000.5182 - e com Parecer de Número 5.155.958, de 09 de dezembro de 2021, está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maria Lúcia Serafim: doutoranda na Universidade Federal de Campina Grande pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG), sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Marques de Souza e coorientação do Prof. Dr. Manassés Morais Xavier. O objetivo da pesquisa é "investigar como o ensino remoto emergencial, que surgiu em decorrência da pandemia da COVID-19, afetou os docentes dos cursos de Letras em seu trabalho, no tocante à (re)formação de suas práticas com multiletramentos digitais".

A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios como referências acadêmica, educacional, social e histórica ocorrida em tempo pandêmico por COVID-19: tempo que colocou o ensino remoto como modalidade imperativa na realidade do docente formador no ensino superior, na exigência de formação tecnológica e multiletramentos digitais. A justificativa da escolha dos profissionais docentes de Letras para universo da pesquisa deriva-se do fato destes serem, de forma direta, os que têm a linguagem como objeto de estudo e situam-se na interface linguagem e ensino, bem como por suas vinculações: 1. às práticas de multiletramentos sociais num cenário contemporâneo associado à cognição das multimodalidades, que desafiam os formadores à inserção neste universo de diferentes formas de expressão; 2. às tecnologias digitais como área fronteira que conchama a novos letramentos e à pedagogia dos multiletramentos no campo do ensino, como fatores de inclusão e transformação na formação cultural e humana; e 3. à diversidade linguística e cultural, pois a presença dos recursos semióticos amplia a comunicação e a leitura, a criatividade do leitor e o sentido de produzir novos significados, afirmando a linguagem em interação dialógica frente aos eixos de atuação docente do profissional de Letras.

A tese a ser desenvolvida projeta-se no desenhar um estudo longitudinal, do período pandêmico por COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, tendo em vista perspectivar, a partir do ensino remoto emergencial, a (re)formação do docente formador na prática no contexto acadêmico dos cursos de Letras da Universidade Estadual da Paraíba e da Universidade Federal de Campina Grande, ambas Campus I.

Diante do exposto, solicitamos a sua colaboração para responder ao presente questionário (via Google Forms), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos acadêmicos da área de Letras e Linguística, Educação e áreas afins, assim como publicar em revistas científicas. Por ocasião da

publicação dos resultados, sua identidade será mantida em total sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde. Contudo, pode acontecer algum constrangimento ou desconforto em responder alguma pergunta do questionário. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisa. A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere pertinente. Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, por favor, entre em contato com: MARIA LÚCIA SERAFIM - Telefone: (83) 98790 3368 / E-mail: lucia.serafim@estudante.ufcg.edu.br. Ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro - CEP-HUAC/UFCEG, localizado à Rua Dr. Carlos Chagas, s/nº, Edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro, Bairro São José, Campina Grande – PB, CEP: 58401-490. Telefone: (83) 2101-5545. E- mail: cep@huac.ufcg.edu.br e site: <https://cephuac-ufcg.wixsite.com/cephuac-ufcg>.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Por favor, selecione uma das opções: *

Marcar apenas uma oval.

- Aceito participar
- Não aceito participar

DADOS PESSOAIS

2. Nome

3. Qual seu telefone e WhatsApp?

DADOS PROFISSIONAIS

4. 1. Qual sua maior titulação e ano de conclusão? *

5. 2. Há quantos anos atua no Ensino superior? *

6. 3. Em qual instituição de ensino superior você atua: *

Marcar apenas uma oval.

UEPB/CEDUC/DLA

UFCG/CH/UAL

7. 4. Informe seu número de turmas por semestre durante o ensino remoto emergencial e quais componentes curriculares ministrados. *

FORMAÇÃO TECNOLÓGICA

Antes da pandemia por COVID-19

8. 1. Antes da pandemia por COVID-19, você já participou de algum curso e/ou formação voltados à educação tecnológica envolvendo os multiletramentos digitais? *

9. 2. Você tinha algum tipo de experiência com plataformas digitais e recursos tecnológicos antes da pandemia? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10. 3. Em caso afirmativo, já utilizava alguma plataforma ou recursos digitais (software, WhatsApp, blogs, redes sociais, sites, portais, outros) em suas aulas presenciais? Quais e como as/os utilizava nos aspectos didáticos? *

FORMAÇÃO TECNOLÓGICA

Durante a pandemia por COVID-19

11. 1. Qual tipo de orientação ou formação recebeu para atuar no ensino remoto emergencial ofertado pela sua instituição de ensino superior? *

12. 2. Qual(is) plataforma(s) digital(is) a sua instituição recomendou utilizar? *

13. 3. Participou das discussões que envolveram as prescrições legais que passaram a reger o ensino remoto em sua instituição? Em caso afirmativo, como se deu sua participação? *

14. 4. A realidade pandêmica convocou mudanças à educação presencial, desafiando os docentes em seu exercício didático pedagógico. Quais alterações você realizou em sua forma de ensinar para atender ao ensino remoto emergencial? *

15. 5. Quanto aos aspectos estruturais e técnicos, como se deu esta relação da universidade com o docente e como você se sentiu frente a sua realidade pessoal? *

16. 6. Você percebeu um aumento de custos relacionados à sua prática profissional durante o ensino remoto emergencial? Ex.: aumento da conta de luz, da contratação dos serviços de internet, manutenção de máquinas, etc.? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

17. 7. Você precisou adquirir equipamentos para ministrar aulas remotas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

18. 8. Quanto aos aspectos humanos, com quem ou quais ações você pôde contar em sua universidade, no sentido do seu acompanhamento, no que diz respeito ao trabalho pedagógico e seu bem estar diante do trabalho prescrito nas diretrizes e o trabalho real ou seja, aquele que pôde realizar? *

19. 9. Com relação ao seu bem estar físico e emocional, nesta vivência das aulas remotas emergenciais, você se reconhece como: *

Marque todas que se aplicam.

- Frustrado com a docência.
 Realizado com a docência.
 Aberto às mudanças que evidenciaram o uso de tecnologias.
 Satisfeito/a, pois as aulas remotas não impactaram o seu estado físico e emocional.
 Resistente aos imperativos desta modalidade.
 Ciente de que as aprendizagens deste tempo seguirão para o período pós-pandêmico.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E TRABALHO DOCENTE COM TECNOLOGIAS E MULTILETRAMENTOS DIGITAIS

20. 1. Está trabalhando na modalidade de ensino remoto emergencial a partir das prescrições legais estruturadas por sua instituição acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

21. 2. Que leitura você faz dos textos legais que regulamentam o ensino remoto na sua instituição? *

22. 3. Na condição de docente que atua na formação acadêmica, como se organizou e se preparou para agir e atuar no ensino remoto emergencial em virtude da pandemia por COVID-19? *

23. 4. Tem realizado pedagogicamente seu trabalho docente na modalidade remota assumindo as orientações didáticas com uso das plataformas digitais oficializadas pela sua instituição? Ou seguiu por outras direções? *

24. 5. Como se sentiu tendo que executar o ensino remoto emergencial frente às exigências dos multiletramentos com a presença expressa do digital? *

25. 6. Na condição de docente formador que teve que agir na prática, como descreve e analisa as suas aprendizagens com multiletramentos digitais para atender às demandas didáticas em ensino remoto emergencial? *

26. 7. Do seu ponto de vista, quais efeitos considera que o ensino remoto emergencial acarretou sobre a (re)formação do docente formador em suas práticas no contexto acadêmico? *

27. 8. Em relação ao seu cotidiano junto as suas turmas de estudantes, quais foram os maiores desafios que enfrentou para realizar o ensino remoto emergencial em seu trabalho docente? *

28. 9. Tendo em vista as exigências de práticas docentes multiletradas e uso de tecnologias no ensino remoto emergencial, considera que: *

Marque todas que se aplicam.

- Agir neste tempo pandêmico, atuando no ensino remoto, lhe fez recriar práticas didáticas e de comunicação para atuar em seus componentes curriculares, devido à diversidade de multiletramentos.
- Preferiu conservar as práticas didáticas que já utilizava no ensino presencial.
- Criou movimentos didáticos que lhe fizeram usufruir de novos modos de ensinar e de aprender com tecnologias digitais.

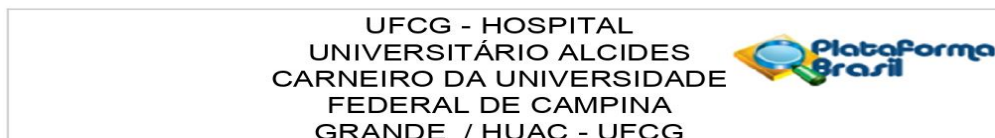
29. 10. Considerando que o docente precisou agir na emergência da pandemia, atravessado pelas exigências de multiletramentos digitais no seu contexto de ensino, você acredita que isso prefigurou uma necessária (re)formação na sua atuação como docente formador? *

30. 11. Você se disponibilizaria a participar de uma entrevista individual via Google Meet, para aprofundamento das questões sobre o ensino remoto emergencial e o trabalho docente no contexto acadêmico? Em caso afirmativo, indique o número do telefone, dia e horário para agendamento. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética do HUAC/UFCG



Continuação do Parecer: 5.155.958

prática, através dos seus depoimentos sobre as suas aprendizagens com multiletramentos digitais para atender às demandas didáticas em ensino remoto. Do ponto de vista da metodologia, esta consistirá numa pesquisa de base qualitativa, interpretativista, documental e descritiva, portanto, híbrida, voltada aos docentes dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Campina Grande - UEPB e da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, situadas na cidade de Campina Grande/PB. Defender-se-á como tese que o ensino remoto emergencial acarretou efeitos sobre a (re)formação do docente formador no contexto acadêmico, em seus aspectos de adaptação, adequação e/ou subversão/resistência no que concerne à exigência de atuar com tecnologias e práticas multiletradas digitais, em resposta ao tempo pandêmico por COVID-19. Ainda no que concerne ao aspecto metodológico, a geração e coleta de dados se dará no primeiro semestre de 2022, junto ao conjunto de docentes efetivos do Departamento de Letras e Artes – DLA, da Universidade Estadual da Paraíba, campus I – UEPB e da Unidade Acadêmica de Letras -UAL, da Universidade Federal de Campina Grande, campus I - UFCG. E no que toca aos instrumentos e passos pretendidos estes consistirão: aplicação de um questionário estruturado; entrevista individual por pauta; concomitante, o exame e descrição das resoluções da UEPB e UFCG, documentos oficiais das instituições que regem o trabalho docente no ensino remoto e, por fim, a triangulação. Em se tratando dos resultados pretendidos pela pesquisa, esperamos: problematizar os efeitos do ensino remoto na (re)formação do agir docente pela compreensão de suas vozes no contexto acadêmico; evidenciar se o ensino remoto tenha colaborado para a pedagogia social dos multiletramentos no horizonte da linguagem e ensino; demarcar que a (re)formação dos docentes formadores que se deu em contexto de urgência acaba por afetar a Educação Básica; e oferecer uma tese que funcione como uma referência para os estudos sobre o ensino remoto emergencial.

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador elenca como objetivos:

Objetivo Primário:

Investigar como o ensino remoto emergencial, que surgiu em decorrência da pandemia, afetou os docentes dos cursos de Letras em seu trabalho, no tocante à (re)formação de suas práticas com multiletramentos digitais.

Objetivo Secundário:

- Descrever o ensino remoto emergencial pelo ponto de vista dos docentes dos cursos de Letras.
- Verificar os documentos oficiais para apreender as prescrições que orientaram as atividades de

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância científica por propor organizar os dados gerados a partir de uma sistematização metodológica que cumpra cientificamente com uma construção de discurso analítico capaz de promover saberes sobre os impactos do ensino remoto na (re)formação dos docentes dos cursos implicados na pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao sistema:

- Projeto completo
- Folha de rosto
- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Instrumento de coleta de dados
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Termo de Anuência Institucional
- Cronograma
- Orçamento

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---------------------------------|---|---------------------|---------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1741192.pdf | 24/11/2021 12:13:12 | | Aceito |
| Outros | Instrumentos_de_coleta_dados.pdf | 24/11/2021 12:11:51 | MARIA LUCIA SERAFIM | Aceito |
| Solicitação registrada pelo CEP | Carta_de_encaminhamento_do_pesquisador_ao_cep.pdf | 29/09/2021 16:59:48 | MARIA LUCIA SERAFIM | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / | Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf | 29/09/2021 16:56:22 | MARIA LUCIA SERAFIM | Aceito |

Continuação do Parecer: 5.155.958

ensino remoto nas universidades implicadas: UEPB e UFCG.

- Analisar a (re)formação do docente formador na prática, através dos seus depoimentos sobre as suas aprendizagens com multiletramentos digitais para atender às demandas didáticas em ensino remoto.

| | | | | |
|--|--|---------------------|---------------------|--------|
| Justificativa de Ausência | Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf | 29/09/2021 16:56:22 | MARIA LUCIA SERAFIM | Aceito |
| Orçamento | Orcamento.pdf | 29/09/2021 16:07:26 | MARIA LUCIA SERAFIM | Aceito |
| Declaração de concordância | Termo_compromisso_do_pesquisador.pdf | 29/09/2021 16:00:20 | MARIA LUCIA SERAFIM | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Declaracao_do_pesquisador.pdf | 29/09/2021 15:59:01 | MARIA LUCIA SERAFIM | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Autorizacao_institucional.pdf | 29/09/2021 15:46:44 | MARIA LUCIA SERAFIM | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_atividades.pdf | 29/09/2021 15:39:57 | MARIA LUCIA SERAFIM | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_tese.pdf | 29/09/2021 15:39:27 | MARIA LUCIA SERAFIM | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 29/09/2021 15:38:01 | MARIA LUCIA SERAFIM | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 09 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br